

# Yılda dört defa yayımlanır. ULAKBİM/TR-DİZİN bilimsel yayın indeksinde taranmaktadır.<sup>1</sup>

Ekim, 2023 (68. Sayı)

## Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Adına Sahibi

Prof. Dr. Hüseyin DALGAR

## Eğitim Fakültesi Adına Sahibi

Prof. Dr. Firdevs SAVI ÇAKAR

## Editör

Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER

## Yardımcı Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Özgür ÖNEN

## Dil Editörleri

Doç. Dr. Üyesi Ali KARAKAŞ

Dr. Öğrt. Görevlisi Fikriye Eda KARAÇUL

## Alan Editörleri (68. Sayı)

Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER

Prof. Dr. Hasan BAĞCI

Prof. Dr. Osman YILMAZ

Doç. Dr. Emine ÖNDER

Doç. Dr. Huriye DENİŞ ÇELİKER

Doç. Dr. Sezan SEZGİN

Dr. Öğr. Üyesi Deniz EROĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Ramazan GÜREL

Dr. Öğr. Üyesi Serap ÖZDEMİR BİŞKİN

---

<sup>1</sup> Adlar unvana ve alfabetik sıraya göre verilmiştir.

## **Yayın Kurulu Üyeleri**

Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Ekber TOMUL, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Gökay YILDIZ, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Nilüfer VOLTAN-ACAR, TED Üniversitesi

Prof. Dr. Sadık KARTAL, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Selahattin GELBAL, Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Gülfem ÇAKIR, Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Özlem TAGAY, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Yusuf UYAR, Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Neşe ÖZTÜRK-GÜBEŞ, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Özgür ÖNEN, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ümüt ARSLAN, İzmir Demokrasi Üniversitesi

## **Düzenleme**

Arş. Gör. Ayşe ULUTAŞ

İnternet Adresi: <http://edergi.mehmetakif.edu.tr/index.php/efd>

E-posta Adresi: [efd@mehmetakif.edu.tr](mailto:efd@mehmetakif.edu.tr)

Yazışma Adresi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı 15030, BURDUR

# Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

## Ekim 2023, Sayı 68

### HAKEM LİSTESİ<sup>1</sup>

Abdullah Faruk KILIÇ

Aykut BULUT

Ayşe Derya ISIK

Hatice KETEN

Elif Süreyya KANYILMAZ CANLI

Emine BABAOĞLAN

Ertuğ EVREKLİ

Feride ERSOY

Fikriye Eda KARACUL

Firdevs SAVİ ÇAKAR

Funda NAYİR

Mehmet KURUDAYIOĞLU

Mehmet Tamer KAYA

Meral TANER DERMAN

Nadide YILMAZ

Neşe SEVİM

Okan KUZU

Osman BAĞDAT

Osman EROL

Oğuz ÖZDEMİR

Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR

Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN

Ramazan PEKER

Sadık KARTAL

Salih DOLUNAY

---

<sup>1</sup> Adlar alfabetik sıraya göre verilmiştir. Dergimize katkı sağlayan hakemlerimize teşekkür ederiz.

Suat TÜRKOĞUZ

Suat TÜRKOĞUZ

Yener ÖZEN

Ömür ÇOBAN

Özge ÖZEL

Özge Ruken ERĐÜN

Özlem TAGAY

# MATEMATİK ÖĞRETMEN KİMLİĞİ: ÖLÇEK UYARLAMA VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATEMATİK ÖĞRETMEN KİMLİKLERİNİ BELİRLEME ÇALIŞMASI

## MATHEMATICS TEACHER IDENTITY: A STUDY OF SCALE ADAPTATION AND INVESTIGATION OF PRE-SERVICE TEACHERS' MATHEMATICS TEACHER IDENTITY

Okan ARSLAN<sup>1</sup>

Başvuru Tarihi: 12.03.2023 Yayına Kabul Tarihi: 1.08.2023 DOI: 10.21764/maeuefd.1263906  
(Araştırma Makalesi)

**Özet:** Bu çalışmada, matematik eğitimi alan yazındaki Teacher of Mathematics Identity Scale (ToMI) Türkçeye Matematik Öğretmen Kimliği Ölçeği (MÖKÖ) ismi ile uyarlanmış, Türkçe versiyonu için çeşitli geçerlik ve güvenilirlik kanıtları sunulmuştur. Orijinal ölçek 7'li Likert tipinde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçek her bir boyutta 5, toplamda 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek uyarlama çalışmalarında matematik eğitimi alanından iki uzmanın görüşlerinden faydalanılmıştır. Uyarlanan ölçek maddelerinin matematik öğretmen adayları tarafından anlaşılır bulunup bulunmadığını test edebilmek adına farklı sınıf seviyelerinde öğrenim görmekte olan sekiz matematik öğretmen adayı ile grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalardan sonra son haline gelen ölçek, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programında farklı sınıf seviyelerinde öğrenim görmekte olan 203 matematik öğretmen adayına uygulanmıştır. Elde edilen veriler öncelikle açımlayıcı faktör analizi sonrasında ise doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Bu analizler Türkçeye uyarlanan ölçeğin orijinaline uygun olarak 3 boyutlu yapıda olduğunu göstermiştir. Betimsel analiz sonuçları çalışmaya katılan öğretmen adaylarının ortalamasının biraz üzerinde matematik öğretmenliği öz-yeterliliğine ve matematik eğitimi camiasına aidiyete sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının yüksek seviyede matematik öğretmeni olma hevesine sahip oldukları görülmüştür.

**Abstract:** In this study, the Teacher of Mathematics Identity Scale (ToMI) in mathematics education literature was adapted to Turkish, and validity and reliability evidence for the adapted scale were presented. The original scale is a 7-point Likert-type scale with 3 dimensions. There are 5 items in each dimension and 15 items total. The opinions of two experts in mathematics education were used in the scale adaptation process. To test whether the items of the adapted scale were found comprehensible by pre-service mathematics teachers, a group interview was conducted with eight pre-service mathematics teachers studying at different grade levels. After these stages, the finalized scale was applied to 203 pre-service mathematics teachers studying at different grade levels in the Elementary Mathematics Education Teaching Program. The obtained data were first tested by exploratory factor analysis and then by confirmatory factor analysis. Analyses revealed that the adapted scale has the same 3 factor structure as the original scale. In addition, the descriptive analysis results showed that the participant pre-service teachers had a slightly above average level of self-efficacy in mathematics teaching, belonging to the mathematics education community, and a high level of enthusiasm to be a mathematics teacher.

**Anahtar Sözcükler:** *Matematik öğretmen kimliği, ölçek uyarlama, öğretmen adayları*

**Keywords:** *Teacher of mathematics identity, scale adaptation, pre-service teachers*

<sup>1</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, [oarслан@mehmetakif.edu.tr](mailto:oarслан@mehmetakif.edu.tr), ORCID: 0000-0001-9305-2691

## Giriş

Öğretmen kimliğinin öğretmenlerin sınıf içerisindeki öğretime yönelik davranışlarını şekillendirmesi sebebiyle (Beauchamp & Thomas, 2009), öğretmen kimliği araştırmaları matematik eğitimi alan yazını içerisinde giderek artan bir öneme sahip olmuştur (Darragh, 2016; Lutovac & Kaasila, 2018). Öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının geliştirdikleri öğretmen kimlikleri güçlendikçe daha etkili bir öğretmen oldukları ifade edilmektedir (Flores & Day, 2006). Öğretmen kimliği kavramı matematik eğitimi alan yazınında büyük oranda nitel çalışmalar ile araştırılmıştır (Lutovac & Kaasila, 2019). Fakat, bu çalışmalar doğası gereği az sayıda katılımcı ile gerçekleştirilmesinden dolayı çok sayıda öğretmen veya öğretmen adayının matematik öğretmen kimlikleri araştıramamaktadır. Alan yazındaki bu eksiklik sebebiyle Willis ve diğ. (2021) güncel bir matematik öğretmen kimliği ölçeği geliştirmiş, geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarını sunmuşlardır. Bu çalışmada, Willis ve diğ. (2021) tarafından geliştirilen Teacher of Mathematics Identity Scale (ToMI), Türkçeye Matematik Öğretmen Kimliği Ölçeği (MÖKÖ) olarak uyarlanmış, ölçeğin Türkçe versiyonu için çeşitli geçerlik ve güvenilirlik kanıtları sunulmuştur. Ayrıca, ölçekten elde edilen veriler matematik öğretmen adaylarının matematik öğretmen kimliği gelişimi açısından değerlendirilmiştir.

## Matematik Öğretmen Kimliği Gelişimi

Matematik öğretmen kimliği matematiğe ve matematik öğretime yönelik hem bilişsel hem de duyuşsal faktörleri içerisine alan bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Van Zoest & Bohl, 2005). Bu kimlik, zaman içerisinde bireylerin farklı topluluklar içerisinde edindiği tecrübeler bağlamında geliştirilmektedir (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Bireyler öğrencilik yıllarında hem matematiksel bilgilerini geliştirmekte hem de öğretmenlerinin davranışlarını gözlemleyerek iyi ve kötü öğretim davranışları hakkında kendi fikirlerini oluşturmaktadırlar (Flores & Day, 2006). Bu bağlamda matematik öğretmen kimliği gelişiminin öğretmen eğitim programlarına dahil olunması ile değil öğrencilik yılları ile başladığını söylemek mümkündür.

Bireyler matematik öğretim programlarına dahil olduklarında matematik öğretmen kimliği gelişimlerine devam etmektedirler. Matematik öğretim programlarının nihai amaçları güncel matematik öğretime uygun matematik öğretmen kimliği gelişimini desteklemektir (Heyd-Metzuyanim, Tabach & Nachlieli, 2016). Bu programlar içerisinde öğretmen adaylarının alan,

pedagojik ve pedagojik alan bilgilerini geliştirmeye yönelik dersler olduğu gibi, bu süreç içerisinde öğretmen adaylarının öğrenci merkezli matematik öğretimine yönelik olumlu inanış, istek ve yeterlik algısı geliştirmeleri de hedeflenmektedir (Van Zoest & Bohl, 2005). Ülkemiz güncel matematik öğretim programları ve ayrıca öğretmenlik mesleği yeterlikleri düşünüldüğünde benzer amaçların ülkemizde de benimsendiği görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017; 2018). Öğretmen kimliği gelişimi sürecinde öğretmen eğitim programlarının önemi vurgulanmaktadır (Beauchamp & Thomas, 2009). Programdaki tecrübeleri doğrultusunda öğrenci merkezli öğretim uygulamalarına yönelik yeterli bilgi, beceri, inanış ve istekliliği geliştiren öğretmen adayları öğretmen kimliği gelişimi açısından önemli bir adım atmış olurken, geliştiremeyen öğretmen adayları meslek hayatlarında karşılaşacakları zorluklara yeterli hazırlığı olmadan mesleğe başlamak durumunda kalmaktadırlar (Alsup, 2006; Arslan, Haser & Van Zoest, 2022; Jong, 2016).

Öğretmen eğitim programından mezun olan öğretmenlerin matematik öğretmen kimliği gelişimi meslek hayatlarında devam etmektedir. Matematik öğretmen kimliği gelişimi açısından meslekteki ilk yılların oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Beauchamp & Thomas, 2009). Özellikle sınıf yönetimi adına yaşadıkları çeşitli problemlerin etkisiyle bazı öğretmenlerin öğretmen eğitim programlarında geliştirilmesi hedeflenen matematik öğretmen kimliğinden uzaklaşıp daha geleneksel, öğretmen merkezli öğretmen kimliği gelişimine doğru ilerledikleri görülmüştür (Flores & Day, 2006). Öte yandan, çeşitli mesleki gelişim programları ve uygulamaları ile matematik öğretmen kimliği gelişiminin desteklendiği alan yazında görülmüştür. Örneğin, öğretmenlerin eğitsel teknolojiyi bütünleştirme (Chronaki & Matos, 2014), iş-birlikli grup çalışması gerçekleştirme (Oslund, 2016), gerçekçi matematik eğitimini uygulama (Hanley & Darby, 2006) ve eleştirel matematik eğitimi uygulamalarını kullanma (Andersson, 2010) gibi alanlardaki eğitimlere katılarak matematik öğretmen kimliği gelişimi gösterdikleri görülmektedir. Bu çalışmalar, öğretmen kimliği gelişiminin meslek hayatından da devam ettiğini ve mesleki gelişim programları veya eğitimleri yoluyla öğretmenlerin matematik öğretmen kimliklerinin desteklenebileceğini göstermektedir.

### **Matematik Öğretmen Kimliği Ölçeği**

Matematik öğretmen kimliği kavramı çok boyutlu ve tüm yönleri ile ölçülmesi oldukça zor olan bir kavramdır; bu nedenle araştırmacıların öğretmen kimliğinden kesitler araştırması tavsiye edilmektedir (Van Zoest & Bohl, 2005). Bu doğrultuda, MÖKÖ içerisinde matematik öğretmen

kimliğinin önemli boyutlarından olan matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik inanışları, matematik eğitimi camiasına aidiyet ve matematik öğretmeni olmaya yönelik hissedilenlere odaklanılmasına karar verilmiştir (Willis ve diğ., 2021).

Bireyin öğretilecek konu ve öğretim yöntemlerine yönelik yeterlik hissi öğretmen kimliğinin önemli bir parçası olarak görülmektedir (Graven, 2004; Izadinia, 2013). Bu nedenle, MÖKÖ'nün bir boyutunda matematik öğretmenlerinin kendilerini matematik öğretiminde ne denli yeterli hissettiklerine yönelik maddelere yer verilmiştir (Willis ve diğ., 2021). Kimlik gelişiminde dahil olunan topluluklarda edinilen tecrübelerin önemi alan yazında vurgulanmaktadır (Wenger, 1998). Fakat, dahil olunan her topluluğun veya kurumun öğretmen kimliği gelişimini aynı yönde etkilemediği bilinmektedir. Örneğin, aynı öğretmen yetiştirme programından benzer tecrübelerle mezun olan öğretmenler farklı kimlikler geliştirebilmektedir (Arslan ve diğ., 2022). Benzer şekilde, aynı mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerin sunulan tecrübelere öğretmen kimliği açısından benzer şekilde karşılık vermedikleri görülmektedir (Hodges & Cady, 2013; Ntow & Adler, 2019). Bu noktada bireyin dahil olduğu topluluğa kendini ait hissetme derecesinin kimlik gelişimi üzerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır (Wenger, 1998). Bu nedenle, matematik öğretmen kimliği gelişimi açısından bireyin kendisini matematik eğitimi camiasının bir parçası olarak görmesi önemli olarak değerlendirilmekte ve buna yönelik bir boyut MÖKÖ içerisinde bulunmaktadır (Willis ve diğ., 2021). Öğretmenlik duyguların en fazla dahil olduğu mesleklerden birisi olarak görülmektedir (Schutz, Cross, Hong & Osbon, 2007). Bu bağlamda, bireyin mesleğe yönelik hissettikleri, mesleğe olan bağlılığı ve öğretmen olma motivasyonu öğretmen kimliğinin önemli bileşenleri olarak değerlendirilmektedir (Beauchamp & Thomas, 2009; Lutovac & Kaasila, 2018; Van Zoest & Bohl, 2005). Bu sebeple, Willis ve diğ. (2021) bu bileşenleri öğretmen olma hevesi olarak ifade etmiş ve bu boyuta da MÖKÖ içerisinde yer vermişlerdir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmanın öncelikli amacı, Willis ve diğ. (2021) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlamasını yapmak, uyarlanan ölçeğe yönelik çeşitli geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarını sunmaktır. Nitel çalışmaların ağırlıkta olduğu öğretmen kimliği araştırmalarında (Lutovac & Kaasila, 2019), geçerli ve güvenilir bir ölçeğin bulunması çok sayıda katılımcı ile yürütülebilecek araştırmalara imkân verecektir (Willis ve diğ., 2021). Ayrıca, uluslararası bir ölçeğin geçerli ve güvenilir Türkçe



uyarlamasının yapılması farklı ülkelerden öğretmen ve öğretmen adaylarının matematik öğretmen kimliklerinin karşılaştırılmasına imkân verecektir.

Çalışmanın bir diğer amacı da uyarlanan ölçek yardımıyla öğretmen adaylarının matematik öğretmen kimliklerinin belirlenmesidir. Yukarıda detaylı olarak açıklandığı üzere matematik öğretmen kimliği çok boyutlu bir kavramdır. Bu nedenle, bu çalışma kapsamında belirlenen matematik öğretmen kimliğinin matematik öğretim öz-yeterlikleri, matematik eğitimi camiasına aidiyet ve matematik öğretmeni olma hevesi boyutlarını kapsadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmen adaylarının matematik öğretmen kimliklerinin belirlenmesi öğretmen eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi açısından oldukça faydalı görülmektedir (Losano, Fiorentini & Villarreal, 2018). Bu gibi araştırmalar, öğretmen eğitim programlarının öğretmen kimliği gelişimi açısından eksikliklerini fark etmelerine imkân vermekte ve bu eksiklikler doğrultusunda yeni uygulamalar geliştirmelerinde yol gösterici olmaktadır. Her ne kadar uluslararası alan yazında matematik öğretmen kimliği kavramı yoğun bir şekilde araştırılsa da (Darragh, 2016), ülkemizde matematik öğretmen kimliğine yönelik oldukça sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Arslan, 2018). Bu nedenle, bu çalışmadan elde edilen bulgular ulusal alan yazının gelişimi açısından da değerli görülmektedir.

## Yöntem

### Ölçek Maddelerinin Hazırlanması

Willis ve diğ. (2021) tarafından hazırlanan Matematik Öğretmen Kimliği Ölçeği İngilizce dilinde, üç boyut altındaki toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden beşi olumsuz, kalan maddeler olumlu cümle yapısındadır. Ölçek maddeleri yedi seçenek içermektedir. Ölçek uyarlama sürecinde orijinaline uygun cümle yapısı ve seçenek sayısına bağlı kalınmıştır. Uyarlama sürecinin ilk aşamasında araştırmacı tarafından her ölçek maddesi için üç alternatif Türkçe madde oluşturulmuştur (Tablo 1). Bu maddelerden en uygununun belirlenmesi amacıyla ölçek iki alan uzmanına gönderilmiştir. Ana dili Türkçe olan alan uzmanlarının ikisi de matematik eğitimcisi ve uzmanlar eğitim dili İngilizce olan iki farklı yüksek öğretim kurumunda görev yapmaktadır. Alan uzmanlarının matematik öğretmen kimliğine yönelik İngilizce yazılmış çeşitli akademik çalışmaları bulunmaktadır. Uzmanların bu özellikleri hem ölçülmek istenen kavrama hem de İngilizce diline oldukça hâkim olduklarını göstermektedir. Bu nedenle ölçek ayrıca bir dil

uzmanına gönderilmemiştir. Bu aşamada uzmanlardan Türkçe alternatifler içerisinde en uygun buldukları maddeyi belirlemeleri, bu madde üzerinde gerekli gördükleri düzenlemeleri ifade etmeleri ve sunulan alternatiflerden daha uygun olduğunu düşündükleri bir madde varsa yazmaları istenmiştir.

Tablo 1

*Orijinal Ölçek Maddeleri ve Alternatif Örnekleri*

Orijinal Ölçek Maddesi	Türkçe Madde Alternatifleri
My mathematics teaching produces a positive change in my students' lives.	Matematik öğretimim öğrencilerimin hayatlarında olumlu değişiklikler olmasını sağlar. Matematik öğretimim öğrencilerimin hayatlarını olumlu yönde etkiler. Matematik öğreterek öğrencilerimin hayatlarını olumlu yönde etkilerim.
I feel neglected within a broader mathematics community.	Matematik eğitimi camiasında göz ardı edildiğimi düşünüyorum. Matematik eğitimi camiası içerisinde önemsenmediğimi hissediyorum. Matematik eğitimi camiası içerisinde ihmal edilmiş hissediyorum.
I do not identify as a teacher of mathematics	Kendimi bir matematik öğretmeni olarak görmüyorum. Kendimi bir matematik öğretmeni olarak hissetmiyorum. Kendimi bir matematik öğretmeni olarak tarif etmem.

Her iki uzman tarafından ortak en uygun seçenek olarak belirlenen maddeler ölçek için seçilmişlerdir. Uzmanlar arasında görüş farklılığı olan maddeleri tartışmak için araştırmacı ve iki uzmanın katıldığı bir grup görüşmesi gerçekleştirilerek ölçek maddelerine son hali verilmiştir. Willis ve diğ. (2021) tarafından geliştirilen ölçek matematik öğretmenlerinin öğretmen kimliklerinin belirlenmesine yöneliktir. Ancak, bu araştırmadaki uyarılama çalışması matematik öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen toplantıda bu durumu dile getiren uzmanlar, ölçeğe ek açıklamalar yapılmasını önermişlerdir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarından ölçek maddelerine cevap verirken geçmişteki veya gelecekteki durumlarını değil şu andaki durumlarını göz önünde bulundurmaları istenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının orijinal ölçekte sıklıkla kullanılan “mathematics community” kavramının Türkçe karşılığına aşina olmayabilecekleri düşünülerek bu kavram ölçek içerisinde tanımlanmıştır. Tüm bu açıklama ve tanımlamalar, araştırmacı ve uzmanların ortak görüşü sonrasında son halini almıştır.

Uyarlanan ölçek maddelerinin matematik öğretmen adayları tarafından anlaşılır bulunup bulunmadığını test edebilmek adına farklı sınıf seviyelerinde öğrenim görmekte olan sekiz matematik öğretmen adayı ile grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede öğretmen adayları ölçekteki 14 maddeyi anlaşılır bulduklarını ifade etmişlerdir. Bir maddede ise öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda ufak bir değişiklik yapılmıştır.

Uzman görüşleri ve öğretmen adayları ile yapılan görüşme sonucunda 15 madde ve yedi seçenekten oluşan MÖKÖ son halini almıştır. Veri toplama aracının son hali Ek 1’de verilmiştir.

### **Katılımcılar**

Çalışmaya bir devlet üniversitesinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programında öğrenim hayatlarına devam eden gönüllü 203 öğretmen adayı katılım göstermiştir. Öğretmen adaylarından 44’ü 1. sınıfta, 50’si 2. sınıfta, 58’i 3. sınıfta ve 51’i 4. sınıfta öğrenim görmektedirler. Öte yandan, katılımcılardan 152’si kadın, 51’i ise erkek matematik öğretmen adaydır. Katılımcılar hakkındaki bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

#### *Katılımcı Bilgileri*

Sınıf	Kadın	Erkek	Toplam
1	30	14	44
2	36	14	50
3	46	12	58
4	40	11	51
Toplam	152	51	203

### **Veri Toplama ve Analiz Süreci**

Çalışma kapsamındaki veriler 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Döneminin son haftalarında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının MÖKÖ’yü tamamlaması ortalama 20-25 dakika sürmüştür. Ölçek üzerinde katılımcıların kimliklerinin ortaya çıkmasını sağlayacak herhangi bir bilgi istenmediği ve ayrıca çalışmaya katılım da gönüllülük esaslı olduğu için öğretmen adaylarının ölçek maddelerine dürüst cevaplar verdiği düşünülmektedir.

Çalışmanın amaçları doğrultusunda öncelikle Türkçeye uyarlanan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması gerekmektedir. Bu doğrultuda elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizi,

doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizleri nicel veri analiz programları ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın diğer amacı doğrultusunda da öğretmen adaylarının ölçekten aldığı puanların betimsel analizi yapılmıştır. Olumsuz cümle yapısındaki ölçek maddelerinin ters kodlanması sonucunda bu ölçekten elde edilen yüksek puanlar öğretmen adayının matematik öğretmen kimliği açısından olumlu, düşük puanlar ise olumsuz olarak değerlendirilmiştir.

## Bulgular

### Açımlayıcı Faktör Analizi

Uyarlanan ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla ilk aşamada açımlayıcı faktör analizi uygulanmasına ihtiyaç bulunmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012). Açımlayıcı faktör analizinin güvenilir sonuçlar vermesi açısından ölçek maddesi ile katılımcı oranının en az 1/10 olması tavsiye edilmektedir (Costello & Osborne, 2005). Bu bağlamda 15 maddeden oluşan ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için ulaşılan katılımcı sayısının istenilen değerlerde olduğunu söylemek mümkündür. Örneklem büyüklüğünü değerlendirmek açısından dikkate alınan bir başka değer de Kaiser-Meyer-Olkin değeridir. Bu çalışma kapsamında Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0,864 olarak hesaplanmış ve bu değer yeterli olarak yorumlanmıştır (Çokluk ve diğ., 2012). Ayrıca, Bartlett testi sonucunda hesaplanan  $BTS=1835.543$ ,  $p<0.001$  değeri de veri setinin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir (Pallant, 2007).

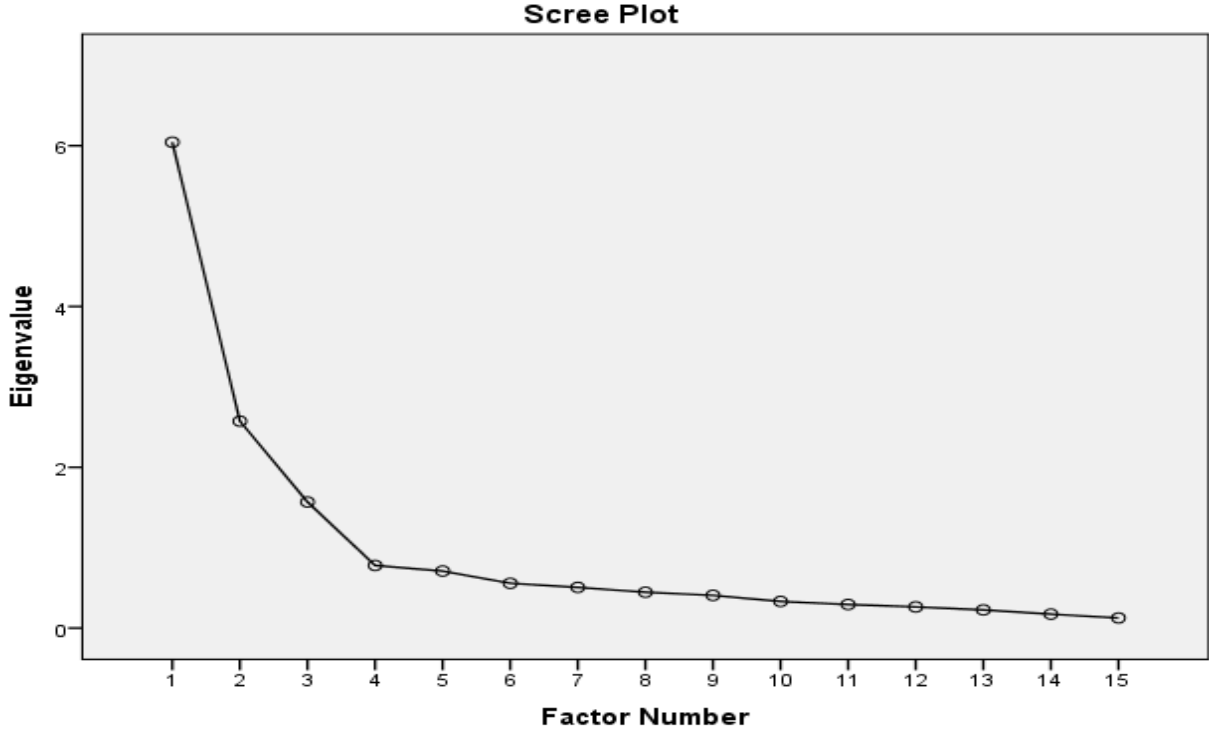
Analiz sonucunda faktör yapısının belirlenebilmesi için Öz-Değer tablosunun ve Yamaç-Birikinti grafiğinin incelenmesi tavsiye edilmektedir (Çokluk ve diğ., 2012; Pallant, 2007). Tablo 3 incelendiğinde Öz-Değeri birden yüksek üç faktör olduğu görülmüştür.

Tablo 3

### *Açımlayıcı Faktör Analizi Öz-Değerleri*

Faktör	Öz Değerler		
	Toplam	Varyans (%)	Toplam Varyans (%)
1	6.043	40.289	40.829
2	2.573	17.156	57.445
3	1.568	10.453	67.898
4	0.779	5.193	73.091
5	0.709	4.727	77.818
6	0.557	3.714	81.531

Öz-Değeri birden yüksek olan üç faktörün toplam varyansın %67.898'ini açıkladığı görülmüş ve bu değer oldukça yüksek olarak yorumlanmıştır (Çokluk ve diğ., 2012). Şekil 1 ile verilen Yamaç-Birikinti grafiği incelendiğinde ise eğimin dördüncü noktadan itibaren düzleşmeye başladığı görülmüştür. Bu durum ölçek için üç faktörlü yapının uygun olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Çokluk ve diğ., 2012).



Şekil 1. MÖKÖ yamaç-birikinti grafiği

Gerek Öz-Değerler tablosunun gerekse Yamaç-Birikinti Grafiğinin ölçek için üç faktörlü yapının uygun olduğunu göstermektedir. Bu nedenle üç faktörlü yapının yorumlanması ile analize devam edilmiştir. İlk olarak sorunlu maddelerin tespit edilebilmesi amacıyla Ortak Varyans tablosu incelenmiş ve tüm maddelerin istenilen 0.40 değerinden yüksek olduğu görülmüştür (Costello & Osborne, 2005). Tablo 4'te verilen faktör yük değerleri incelendiğinde ise ölçeğin orijinaline benzer şekilde her faktöre beş maddenin yüklendiği görülmüştür. Ayrıca, en düşük faktör yük değerinin istenilen 0.32 değerinden yüksek olması ve hiçbir maddenin aynı anda birden fazla faktöre yüklenmemesi olumlu olarak yorumlanmıştır (Tabachnick & Fidell, 2019).

Tablo 4

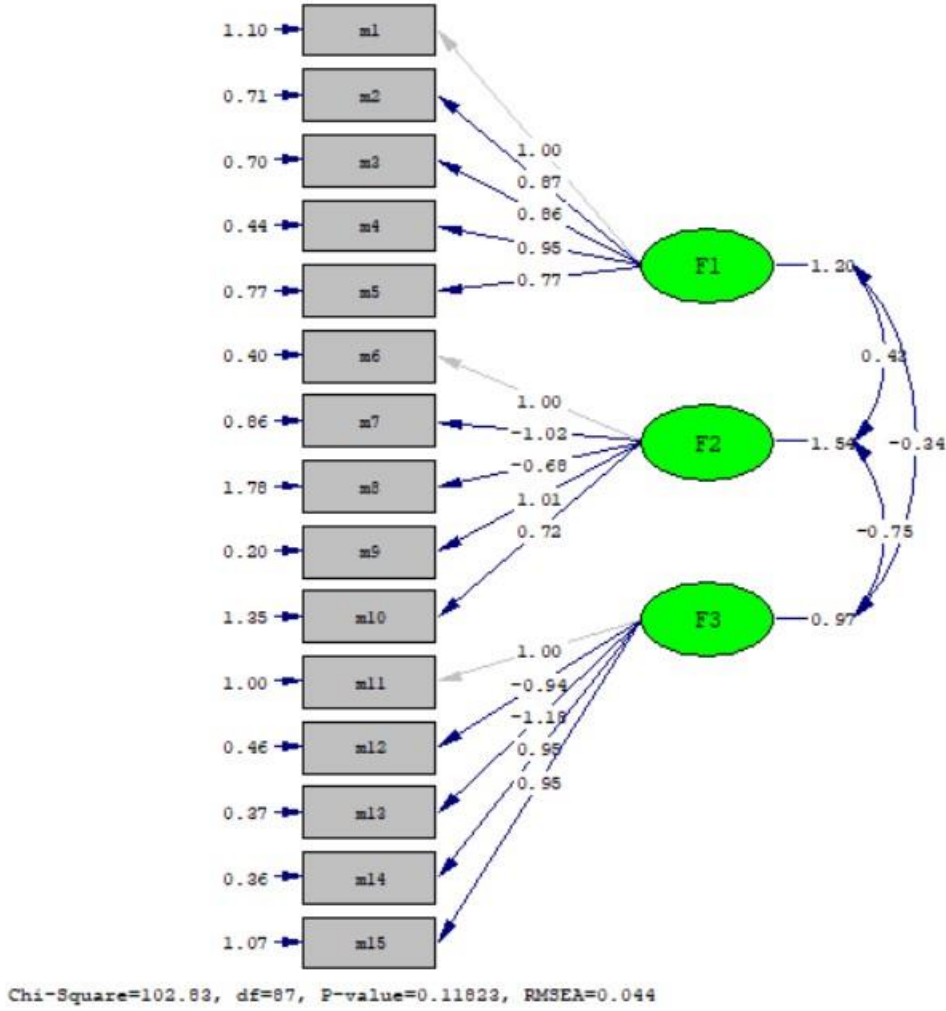
*Faktör Yük Değerleri*

Madde	Faktör		
	1	2	3
1	.133	.711	.089
2	-.050	.745	-.060
3	-.057	.767	-.015
4	.003	.863	.064
5	-.018	.670	-.077
6	.843	.040	-.056
7	-.750	.004	.100
8	-.538	.006	.002
9	.942	.032	-.023
10	.646	.006	.060
11	-.288	-.136	.462
12	-.009	.003	-.834
13	-.058	-.004	-.951
14	-.035	-.008	.793
15	-.032	.016	.627

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinaline uygun olarak üç boyutlu yapıda olduğuna karar verilmiştir. Bu boyutlar *matematik öğretmenliği öz-yeterliği* (madde 1-2-3-4-5), *matematik eğitimi camiasına aidiyet* (madde 6-7-8-9-10) ve *matematik öğretmeni olma hevesi* (madde 11-12-13-14-15) olarak isimlendirilmiştir.

**Doğrulayıcı Faktör Analizi**

Uyarlanan ölçeklerde açımlayıcı faktör analizini takiben doğrulayıcı faktör analizinin yapılması önerilmektedir (Costello & Osborne, 2005). Bu doğrultuda açımlayıcı faktör analizi sonucunda MÖKÖ için belirlenen üç faktörlü yapının uygunluğu doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir.



Şekil 2. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Şekil 2 ile verilen doğrulayıcı faktör analizinde Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) değeri 0.044 olarak hesaplanmıştır. RMSEA değerinin 0.05'in altında olması mükemmel uyum olarak değerlendirilmektedir (Brown, 2006; Jöreskog ve Sörbom, 1993). Ayrıca hesaplanan Ki-Kare değerinin anlamlı olmaması ( $p > 0.01$ ) ve Ki-Kare/sd (1.181) değerinin üçün altında olması aynı şekilde mükemmel uyumu göstermektedir (Çokluk ve diğ., 2012).

Yukarıdaki değerlere ek olarak doğrulayıcı faktör analizinde çeşitli uyum indekslerinin de incelenmesi önerilmektedir (Çokluk ve diğ., 2012). MÖKÖ için İyilik Uyum İndeksi (Goodness of

Fit Index, GFI) 0.87; Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) 0.99; Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI) 0.93; Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-normed Fit Index, NNFI) 0.99; Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (Standardized Root Mean Square Residuals, SRMR) 0.059 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu uyum indeksleri test edilen faktör yapısının ölçek için oldukça iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir (Hu & Bentler, 1999; Kelloway, 1998; Tabachnick & Fidell, 2019).

### **Güvenirlilik Analizi**

Ölçekten elde edilen verilerin güvenirliliği Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Cronbach Alpha katsayısı *matematik öğretmenliği öz-yeterliği* boyutu için .863; *matematik eğitimi camiasına aidiyet* boyutu için .870; *matematik öğretmeni olma hevesi* boyutu için ise .880 olarak hesaplanmıştır. MÖKÖ maddelerinin tamamı için ise Cronbach Alpha katsayısının .888 olduğu görülmüştür. Gerek ölçek boyutları gerekse ölçeğin tamamı için hesaplanan bu değerler ölçeğin uygulanması ile elde edilen verilerin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermiştir (Pallant, 2007).

### **Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretmen Kimlikleri**

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları MÖKÖ'nün öğretmen adaylarının matematik öğretmen kimliğini ölçmede geçerli bir ölçme aracı olduğunu, ayrıca güvenirlilik analizi sonuçları da ölçeğin güvenirliliği konusunda yüksek değerlere sahip olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının matematik öğretmen kimliğini belirlemek amacıyla ölçeğin uygulanması ile elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Betimsel analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının matematik öğretmenliği öz-yeterliği boyutunda 7 üzerinden 4.95 ortalama puana sahip oldukları görülmektedir. Yedili Likert tipindeki ölçekte 4. seçeneğin kararsızım 5. seçeneğin ise biraz katılıyorum ifadesine karşılık gelmesi nedeniyle bu puan öğretmen adaylarının matematik öğretmenliğine yönelik ortalamanın biraz üzerinde öz-yeterliğe sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Bu boyuttaki maddelerden öğretmen adaylarının en düşük ortalama puanı aldıkları madde “Oldukça yeterli bir matematik öğretmeniyim” maddesi (1. Madde) iken en yüksek ortalama puanı aldıkları madde ise “Öğrencilerin matematik problemlerinde kafaları karıştığında onlara alternatif açıklamalar veya örnekler sunabilirim”



maddesi (4. Madde) olmuştur. Ölçeğin bu boyutu için elde edilen betimsel analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

*Matematik Öğretmenliği Öz-Yeterlik Boyutu Betimsel Analiz Sonuçları*

Madde	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	Ortalama	Standart Sapma
1	1	7	4.21	1.519
2	1	7	5.20	1.272
3	1	7	5.09	1.263
4	1	7	5.22	1.233
5	1	7	5.05	1.218
Tüm Boyut	1	7	4.95	1.048

Matematik eğitimi camiasına aidiyet boyutu için öğretmen adaylarının 7 üzerinden 4.94 ortalama puan aldıkları görülmüştür. Bu durum bir önceki boyuta benzer şekilde öğretmen adaylarının kendilerini ortalamanın biraz üzerinde olacak şekilde matematik eğitimi camiasına ait hissettikleri şeklinde yorumlanmıştır. Bu boyuttaki maddelerden en düşük ortalama puan “Matematik eğitimi camiasında bana değer verildiğini hissediyorum” maddesinden (10. Madde) alınmışken en yüksek ortalama puan ise “Kendimi matematik eğitimi camiasının bir parçası olarak hissediyorum” maddesinden (9. Madde) alınmıştır. Bu boyut maddeleri için elde edilen betimsel analiz sonuçları Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6

*Matematik Eğitimi Camiasına Aidiyet Boyutu Betimsel Analiz Sonuçları*

Madde	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	Ortalama	Standart Sapma
6	1	7	5.16	1.392
7	1	7	5.14	1.567
8	1	7	4.84	1.581
9	1	7	5.17	1.333
10	1	7	4.41	1.464
Tüm Boyut	1	7	4.94	1.192

Matematik öğretmeni olma hevesi boyutu için öğretmen adayları 7 üzerinden 5.83 ortalama puan almışlardır. Ölçekte 5. seçeneğin biraz katılıyorum, 6. seçeneğin ise katılıyorum ifadesine karşılık gelmesi nedeniyle öğretmen adaylarının matematik öğretmeni olma heveslerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu boyut öğretmen adaylarının en yüksek puanı aldıkları boyut olmuştur. Boyut

içerisinde öğretmen adayları en yüksek ortalama puanı “Matematik öğretmeni olacağım için pişmanım” (14. Madde, ters kodlanmış madde); en düşük ortalama puanı ise “Kendimi matematik öğretmeni olarak görmüyorum” (11. Madde, ters kodlanmış madde) maddesinden almıştır (Tablo 7).

Tablo 7

*Matematik Öğretmeni Olma Hevesi Boyutu Betimsel Analiz Sonuçları*

Madde	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	Ortalama	Standart Sapma
11	1	7	5.55	1.404
12	1	7	5.88	1.147
13	1	7	5.65	1.317
14	1	7	6.11	1.113
15	1	7	5.97	1.391
Tüm Boyut	1	7	5.83	1.051

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma kapsamında Willis ve diğ. (2021) tarafından geliştirilen MÖKÖ'nün Türkçeye uyarlanması ve uyarlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik kanıtlarının sunulması hedeflenmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Türkçeye uyarlanan ölçeğin orijinaline uygun olarak 3 boyutlu yapıda olduğunu göstermiştir. Ayrıca, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan ölçeğin uygulanmasıyla ortaokul matematik öğretmen adaylarının ölçekten elde ettikleri puanların matematik öğretmen kimliği gelişimi açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Betimsel analiz sonuçları çalışmaya katılan öğretmen adaylarının ortalamasının biraz üzerinde matematik öğretmenliği öz-yeterliliğine, matematik eğitimi camiasına aidiyete ve yüksek seviyede matematik öğretmeni olma hevesine sahip olduklarını göstermiştir.

Ölçek uyarlama çalışmaları kapsamında hem İngilizce diline hem de matematik öğretmen kimliği kavramına hâkim iki uzmanın görüşlerinden faydalanılması ölçeğin dilsel eşdeğerliği ve kapsam geçerliği açısından olumlu olarak değerlendirilmektedir (DeVellis, 2012; van de Vijyer & Poortinga, 2004). Ayrıca, bu aşamada ölçeğin hedef grubundaki matematik öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler de bu açıdan olumlu olarak görülmektedir (Hambleton, 2004; van de Vijyer & Poortinga, 2004). Uzman görüşleri ve öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler sonrasında son halini alan MÖKÖ, ortaokul matematik öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin orijinaline paralel olarak üç boyutlu yapıda olduğunu

göstermiştir. Bu üç faktörlü yapının toplam varyansı oldukça fazla yüzdeyle açıklaması, ölçek maddelerinin orijinaline uygun boyutlarda yüklenmeleri, hiçbir ölçek maddesinin birden fazla boyutta aynı anda yüklenmemesi ve tüm maddelerin istenilenin üzerinde ortak varyans değerlerine sahip olması uyarlanan ölçeğin yapı geçerliği açısından olumlu olarak değerlendirilmiştir (Costello & Osborne, 2005; Tabachnick & Fidell, 2019). Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen üç faktörlü yapının doğruluğu ayrıca doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan uyum indeksleri (RMSEA: 0.044; Ki-Kare/sd: 1.181; GFI: 0.87; CFI: 0.99; NFI: 0.93; NNFI: 0.99; SRMR: 0.059) test edilen faktör yapısının oldukça yüksek değerlere sahip olduğunu göstermiştir (Brown, 2006; Çokluk ve diğ., 2012; Hu & Bentler, 1999; Jöreskog & Sörbom, 1993; Kelloway, 1998; Tabachnick & Fidell, 2019). Uyarlanan ölçekten elde edilen verilerin tutarlılığını belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha değerleri de (matematik öğretmenliği öz-yeterliği boyutu: .863; matematik eğitimi camiasına aidiyet boyutu: .870; matematik öğretmeni olma hevesi boyutu: .880; tüm ölçek: .888) güvenilirlik açısından istenilen değerlerin üzerinde bulunmuştur (Pallant, 2007). Tüm bu analizler doğrultusunda Türkçeye uyarlanan MÖKÖ'nün matematik öğretmen kimliğini ölçmek için geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiğini söylemek mümkündür.

Ortaokul matematik öğretmen adaylarının MÖKÖ'nün matematik öğretmenliği öz-yeterliği boyutundan aldıkları puanlar dikkate alındığında öğretmen adaylarının öz-yeterliğinin ortalamanın üstünde olduğu görülmüştür. Bu durum matematik öğretmen kimliği gelişimi açısından olumlu olarak değerlendirilmekle birlikte öz-yeterliklerinin daha da artırılabilmesi düşünülmektedir. Bandura (1997) öz-yeterlik kazanımında bireysel deneyimlerin önemine vurgu yapmaktadır. Matematik öğretmen kimliği özelinde değerlendirildiğinde alan yazın çalışmaları matematik öğretime yönelik deneyimlerin en çok yöntem ve öğretmenlik uygulaması derslerinde kazanıldığını göstermektedir (Da Ponte, Oliveira & Varandas, 2002; De Freitas, 2008; Kaasila, 2007; Matteson, Ganesh, Coward & Patrick, 2012; Saran & Gujarati, 2013). Bu nedenle öğretmen adaylarının bu yönde deneyimler elde edebilecekleri derslerin sayısı ve süresinin artırılmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, Bandura'ya (1997) göre bireyler başkalarının deneyimleri hakkında gözlemler yaptığı ve bu deneyimlerin tartışıldığı ortamlarda bulunduğu takdirde kendi öz-yeterliğini artırabilmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının matematik öğretime yönelik iyi uygulamaları olan öğretmen veya öğretmen adaylarının derslerini gözlemlenmeleri, öğretim elemanları ve arkadaşları ile modern matematik öğrenme ve öğretim yöntemlerine yönelik bilgi ve görüş paylaşımında bulunmaları matematik öğretmenliği öz-

yeterliğini geliştirmeleri hususunda yardımcı olacağı düşünülmektedir. Öğretmen eğitim programları matematik öğretmen adaylarının bu gibi tecrübeleri daha fazla edinecekleri şekilde düzenlenebilir.

Matematik eğitimi camiasına aidiyet boyutunda çalışmaya katılan öğretmen adaylarının ortalamasının biraz üzerinde puan aldıkları görülmüştür. Katılımcıların öğretmen adayı olması, dolayısıyla matematik eğitimi camiasının tüm kademelerinde henüz yeterince bulunma fırsatına sahip olmamalarının bu boyuttan alınabilecek puanları düşürmüş olabileceği düşünülmektedir. Van Zoest ve Bohl (2005) matematik eğitimi camiasında, öğretmen eğitim kurumları ile okulların kesişimlerinin yeterince büyük olmadığına vurgu yapmaktadır. Bu kesişimin en belirgin olduğu aşama öğretmenlik uygulaması zamanları olarak öne çıkmakta ve bu zamanlardaki tecrübelerin matematik öğretmen kimliği gelişimi açısından önemi alan yazındaki çalışmalarda vurgulanmaktadır (Da Ponte & Brunheira, 2001; Mosvold & Bjuland, 2016; Neumayer & DePiper, 2013). Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının öğretmen eğitim programlarında matematik eğitimi camiasının farklı kademelerinde bulunma şanslarının sadece öğretmenlik uygulaması dönemlerinde değil programın ilk yıllarından itibaren sürekli bir şekilde olması gerektiği düşünülmektedir. Böylelikle öğretmen adayları kendilerini matematik eğitimi camiasının bir parçası olarak daha fazla görebileceklerdir.

Öğretmen adaylarının MÖKÖ boyutları içerisinde en yüksek ortalama puanı matematik öğretmeni olma hevesi boyutunda aldıkları görülmüştür. Bu nedenle öğretmen adaylarının matematik öğretmeni olma motivasyonlarının oldukça yüksek olduğunu söylemek mümkündür. MÖKÖ'nün boyutları düşünüldüğünde öğretmen veya öğretmen adaylarının zaman ilerledikçe matematik öğretim öz-yeterliklerini ve matematik eğitimi camiasına aidiyetlerini artırabilmekte fakat matematik öğretmeni olma isteğinin zamanla gelişimi nadir olmaktadır (Willis ve diğ., 2021). Bu nedenle öğretmen adaylarının bu boyuttan aldıkları yüksek ortalama puanlar matematik öğretmen kimliği gelişimi açısından olumlu olarak değerlendirilmiştir. Öte yandan, öğretmenlerin meslek hayatlarının ilk yıllarında karşılaştıkları zorluklar karşısında var olan motivasyonlarının ciddi bir şekilde düştüğü ve öğretmen kimlik gelişimlerinin önemli ölçüde zarar gördüğü bilinmektedir (Flores & Day, 2006). Olası bu durumun önüne geçmek amacıyla öğretmen eğitim programında öğretmen adayları farklı okul ve sosyal ortamlar hakkında bilgilendirilmeli (Van Zoest & Bohl, 2005), karşılaştıkları sorunlar olması durumunda uygulayabilecekleri çözüm yöntemleri üzerine

eğitilmelidirler (Alsup, 2006). Ayrıca, öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarını meslek hayatlarının özellikle ilk yıllarında takip edebilmeli ve gerekli durumlarda öğretmen kimliği gelişimini desteklemelidirler. Aksi halde meslek hayatlarının başlarında çeşitli zorluklarla karşılaşan öğretmenlerin ya öğretmen kimliği gelişimi önemli ölçüde zarar görmekte ya da bu öğretmenler meslekten ayrılmaktadırlar (Alsup, 2006).

Bu çalışmada elde edilen veriler bir yüksek öğretim kurumunun İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programında öğrenim görmekte olan 203 öğretmen adayı ile sınırlıdır. Bu nedenle, farklı örneklemelerden elde edilecek veriler ile MÖKÖ için ilave geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarının sunulması önerilmektedir. Ayrıca Willis ve diğ. (2021) tarafından da vurgulandığı üzere araştırmacılar MÖKÖ'ye ilave boyutlar katarak ölçeği geliştirebilir, böylelikle oldukça karmaşık bir kavram olarak tanımlanan matematik öğretmen kimliğini daha geniş bir perspektiften değerlendirebilirler. Bu çalışma ile Türkçeye uyarlanan MÖKÖ, matematik eğitimi alan yazınında birçok amaç doğrultusunda kullanılabilir. Ölçek uyarlama çalışmasında örneklem olarak öğretmen adayları kullanılmakla birlikte ölçek maddeleri göz önünde bulundurulduğunda matematik öğretmenleri ile yapılan çalışmalar için de MÖKÖ'nün uygun olduğu düşünülmektedir. MÖKÖ yardımıyla araştırmacılar görev yapmakta olan öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının matematik öğretmen kimliklerini çeşitli değişkenler (yaş, cinsiyet, görev süresi, sınıf seviyesi ve not ortalaması gibi) açısından inceleyebilir; öğretmen adaylarının matematik öğretmenliği programlarındaki matematik öğretmen kimliği gelişimlerini boylamsal çalışmalar yardımıyla takip edebilir; öğretmen veya öğretmen adaylarının matematik öğretmen kimliklerinde eksik oldukları boyutları belirleyip gerekli desteği sağlayabilir; öğretmen eğitim programlarının matematik öğretmen kimliği gelişimindeki etkisini değerlendirip bu doğrultuda düzenlemeler yapabilir; farklı öğretmen eğitim programlarındaki öğretmen adaylarının matematik öğretmen kimlikleri üzerine çeşitli karşılaştırmalar yapabilirler.

Özetle, bu çalışmada Willis ve diğ. (2021) tarafından geliştirilen MÖKÖ, Türkçeye uyarlanmış ve bu ölçek için çeşitli geçerlik ve güvenilirlik kanıtları sunulmuştur. Her ne kadar sunulan geçerlik ve güvenilirlik kanıtları alan yazındaki çalışmalar temelinde olumlu olarak yorumlanmışsa da ilerleyen çalışmalarda farklı örneklemelerden elde edilmiş ilave geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarına ihtiyaç bulunmaktadır. Ayrıca, ölçekten elde edilen verilerin yorumlanması ile çalışmaya katılan öğretmen adaylarının ortalamasının üzerinde matematik öğretmen kimliğine sahip oldukları görülse de bu

kimliklerin güçlenmesi için gerekli önlem ve uygulamaların öğretmen eğitim programları içerisine dahil edilmesi gerektiği unutulmamalıdır.

### Kaynakça

- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Andersson, A. (2010). Making sense of critical mathematics teaching. In L. Sparrow, B. Kissane, & C. Hurst (Eds.), *Shaping the future of mathematics education: Proceedings of the 33rd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 37-44). MERGA.
- Arslan, O. (2018). *Mathematics teacher identity development of early career middle grade mathematics teachers and the role of participated communities* (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye.
- Arslan, O., Haser, Ç., & Van Zoest, L. (2022). The mathematics teacher identity of two early career mathematics teachers and the influence of their working communities on its development. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 25(4), 429–452. <https://doi.org/10.1007/s10857-021-09498-0>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (9th edition). W. H. Freeman and Company.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research* (1st edition). Guilford Press.
- Chronaki, A. & Matos, A. (2014). Technology use and mathematics teaching: Teacher change as discursive identity work. *Learning, Media & Technology*, 39(1), 107–125. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.776076>
- Costello, A. B. & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları* (2. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Da Ponte, J. P. & Brunheira, L. (2001). Analysing practice in pre-service mathematics teacher education. *Mathematics Education Research Journal*, 3, 16–27.
- Da Ponte, J. P., Oliveira, H. & Varandas, J. M. (2002). Development of pre-service mathematics teachers' professional knowledge and identity in working with information and communication technology. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 5, 93-115. <https://doi.org/10.1023/A:1015892804607>
- Darragh, L. (2016). Identity research in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 93(1), 19–33. <https://doi.org/10.1007/s10649-016-9696-5>
- De Freitas, E. (2008). Troubling teacher identity: Preparing mathematics teachers to teach for diversity. *Teaching Education*, 19(1), 43–55. <https://doi.org/10.1080/10476210701860024>
- DeVillis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications*. SAGE Publications.
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Graven, M. (2004). Investigating mathematics teacher learning within an in-service community of practice: The centrality of confidence. *Educational Studies in Mathematics*, 57(2), 177–211. <https://doi.org/10.1023/B:EDUC.0000049277.40453.4b>
- Hambleton, R. K. (2004). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In R. K. Hambleton, P. F. Merenda, & C. D. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 3-37). Psychology Press.
- Hanley, U. & Darby, S. (2006). Working with curriculum innovation: Teacher identity and the development of viable practice. *Research in Mathematics Education*, 8, 53–65. <https://doi.org/10.1080/14794800008520158>
- Heyd-Metzuyanim, E., Tabach, M. & Nachlieli, T. (2016). Opportunities for learning given to prospective mathematics teachers: between ritual and explorative instruction. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 19, 547-574. <https://doi.org/10.1007/s10857-015-9311-1>
- Hodges, T. E. & Cady, J. A. (2013). Blended-format professional development and the emergence of communities of practice. *Mathematics Education Research Journal*, 25(2), 299–316. <https://doi.org/10.1007/s13394-012-0065-0>
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>
- Jong, C. (2016). Linking reform-oriented experiences to teacher identity: The case of an elementary mathematics teacher. *The Journal of Educational Research*, 109(3), 1–15. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.947398>
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the Simplis command language*. Scientific Software International.
- Kaasila, R. (2007). Mathematical biography and key rhetoric. *Educational Studies in Mathematics*, 66(3), 373–384. <https://doi.org/10.1007/s10649-007-9085-1>
- Kelloway, E. K. (1998). *Using Lisrel for structural equation modeling: A researcher's guide*. SAGE Publications.
- Losano, L., Fiorentini, D. & Villarreal, M. (2018). The development of a mathematics teacher's professional identity during her first year teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 21, 287–315. <https://doi.org/10.1007/s10857-017-9364-4>
- Lutovac, S. & Kaasila, R. (2018). Future directions in research on mathematics-related teacher identity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16, 759–776. <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9796-4>
- Lutovac, S. & Kaasila, R. (2019). Methodological landscape in research on teacher identity in mathematics education: A review. *ZDM Mathematics Education*, 51, 505–515. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-1009-2>
- Matteson, S. M., Ganesh, B. S., Coward, F. L. & Patrick, P. (2012). Middle level pre-service mathematics teachers' mental representations of classroom floor plans. *Teaching Education*, 27(4), 429-450. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2012.672407>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. [https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik Meslegi Genel Yeterlikleri.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik dersi öğretim programı*. MEB. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf>
- Mosvold, R. & Bjuland, R. (2016). Positioning in identifying narratives of/about pre-service mathematics teachers in field practice. *Teaching and Teacher Education*, 58, 90–98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.005>
- Neumayer-Depiper, J. (2013). Teacher identity work in mathematics teacher education. *For the Learning of Mathematics*, 33(1), 9–15.



- Ntow, F. D. & Adler, J. (2019). Identity resources and mathematics teaching identity: An exploratory study. *ZDM Mathematics Education*, 51, 419–432. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01025-z>
- Oslund, J. A. (2016). After the elementary mathematics teacher workshop: Stories of becoming complex instruction teachers. *The Elementary School Journal*, 116(3), 437–458. <https://doi.org/0013-5984/2016/11603-0005>
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows* (3rd edition). Open University Press.
- Saran, R. & Gujarati, J. (2013). Moving toward positive mathematics beliefs and developing socio-mathematical authority: Urban pre-service teachers in mathematics methods courses. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research*, 9, 100–111.
- Schutz, P. A., Cross, D. I., Hong, J. Y. & Osbon, J. N. (2007). Teacher identities, beliefs, and goals related to emotions in the classroom. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 223-241). Academic Press.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th edition). Pearson.
- van de Vijyer, F. J. R. & Poortinga, Y. H. (2004). Conceptual and methodological issues in adapting tests. In R. K. Hambleton, P. F. Merenda, & C. D. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 39-63). Psychology Press.
- Van Zoest, L. R., & Bohl, J. V. (2005). Mathematics teacher identity: A framework for understanding secondary school mathematics teachers' learning through practice. *Teacher Development*, 9(3), 315–345. <https://doi.org/10.1080/13664530500200258>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Willis, R., Lynch, D., Peddell, L., Yeigh, T., Woolcot, G., Bui, V., Boyd, W., Ellis, D., Markopoulos, C., & James, S. (2021). Development of a teacher of mathematics identity (ToMI) scale. *Mathematics Education Research Journal*. <https://doi.org/10.1007/s13394-021-00391-w>

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

To investigate the teacher identities of a large number of pre-service and in-service teachers, Willis et al. (2021) developed the Teacher of Mathematics Identity Scale (ToMI). In this study, ToMI is adapted to Turkish, and some validity and reliability evidence for the adapted scale is presented. There are two main purposes: the first is to adapt the ToMI into Turkish, and the second is to investigate the identities of a group of pre-service mathematics teachers using the adapted version of the ToMI.

### **Methodology**

The ToMI is a 7-point Likert scale in English, consisting of a total of 15 items in three dimensions. In the scale adaptation process, the item structure and the number of options remained the same as on the original scale. In the first step of the adaptation process, the researcher created three alternative Turkish items for each scale item. These items were sent to two experts in the mathematics education field. The experts were asked to determine the most appropriate items among the Turkish alternatives, to express the edits necessary on items, and to write an item if there was an item that they thought was more appropriate than the alternatives presented.

The items that were commonly determined to be the most appropriate option by both experts were selected for the scale. To discuss the items that differed between the experts, a group interview was conducted, and the scale items were finalized. Then, a group interview was conducted with eight pre-service mathematics teachers studying at different grade levels to discuss whether the items of the adapted scale were found understandable by pre-service teachers. A total of 203 volunteer pre-service teachers studying in the Elementary Mathematics Teacher Education program of a state university participated in this study.

### **Results**

Exploratory factor analysis results revealed that there were three factors with an Eigen-value higher than one, and these three factors explained 67.898% of the total variance. It was seen that the slope begins to flatten from the fourth point in the Scree-plot. Therefore, it was interpreted that a three-

factor structure is appropriate for the adapted scale. Then, the Common Variance table was investigated to determine problematic items, and it was seen that all items had a higher than desired value of 0.40. When the factor loadings were investigated, it was seen that five items were loaded on each factor in accordance with the original scale. The lowest factor loading was higher than the desired value of 0.32, and there was no item loaded on more than one factor at the same time. These findings were considered satisfactory in terms of exploratory factor analysis.

In the confirmatory factor analysis, the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) was calculated as 0.044, which was lower than 0.05 and thus indicates an excellent fit. Furthermore, the Chi-square value was not significant, and the Chi-square/sd value (1.181) was lower than three. These calculated values are considered as indicators of a perfect fit. In addition to these values, the following fit indices were found for the adapted scale: Goodness of Fit Index (GFI) as 0.87, Comparative Fit Index (CFI) as 0.99, Normed Fit Index (NFI) as 0.93, Non-Normed Fit Index (NNFI) as 0.99, and Standardized Root Mean Square Residuals as 0.059. These fit indices showed that the tested factor structure had quite good fit values for the scale.

In addition to the validity evidence, Cronbach's Alpha reliability coefficients were calculated for the dimensions and the scale. The calculated Cronbach Alpha coefficients were as follows: .863 for the self-efficacy as a teacher of mathematics dimension, .870 for the belonging to a mathematics community dimension, .880 for the enthusiasm to be a teacher of mathematics dimension, and .888 for the whole scale. These Cronbach's Alpha values show that the data obtained through the adapted scale has high internal consistency.

Descriptive analysis results revealed that pre-service teachers had a mean score of 4.95 out of 7 in the self-efficacy as a teacher of mathematics dimension. This showed that the pre-service teachers had slightly above-average self-efficacy for teaching mathematics. For the dimension of belonging to a mathematics community, the mean score was calculated as 4.94 out of 7. Similar to the previous finding, it was interpreted as meaning that the pre-service teachers felt that they belonged to the mathematics community slightly above the average level. It was revealed that the highest mean score (5.83 out of 7) was obtained from the dimension of enthusiasm to be a mathematics teacher. It indicated that pre-service teachers had high levels of enthusiasm to be mathematics teachers.

## Discussion

The scale was adapted to Turkish after expert opinions and interviews with pre-service teachers. The data obtained through the exploratory and confirmatory factor analyses revealed that the scale had the same three-factor structure as the original scale. Furthermore, the calculated Cronbach's Alpha values indicated that the data had a high level of internal consistency. These results showed that the adapted scale can be considered a valid and reliable instrument to measure the teacher identities of pre-service mathematics teachers.

Considering the scores of pre-service teachers on the self-efficacy for teaching mathematics dimensions, it was concluded that their self-efficacy was slightly above the average level. Therefore, it is thought that it may be beneficial to increase the number and duration of courses in which pre-service teachers can directly gain mathematics teaching experience. In the dimension of belonging to the mathematics community, the participant pre-service teachers scored slightly above the average. The participants in this study were pre-service teachers. Therefore, they have not yet had the opportunity to sufficiently participate at all levels of the mathematics community. This may have lowered the scores that can be obtained from this dimension. The participants obtained the highest mean score from the enthusiasm to be a mathematics teacher dimension. Since the motivation to become a mathematics teacher is a critical part of mathematics teacher identity, this finding was considered positive in terms of participants' mathematics teacher identity development.

## Ekler

### Ek 1. Matematik Öğretmen Kimliği Ölçeği

#### 1. Bölüm

Lütfen aşağıdaki maddelere bir matematik öğretmeni olarak **su anda** kendinizi nasıl gördüğünüzü göz önünde bulundurarak cevap veriniz.

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Kararsızım	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1) Oldukça yeterli bir matematik öğretmeniyim							
2) Matematik öğretimim öğrencilerimin hayatlarında olumlu değişiklikler olmasını sağlar							
3) Matematik öğretimimi öğrencilerin günlük hayatta ilgilendikleri konular ile nasıl ilişkilendirebileceğimi biliyorum							
4) Öğrencilerin matematik problemlerinde kafaları karıştığında onlara alternatif açıklamalar veya örnekler sunabilirim							
5) Sınıfta matematik öğretirken öğrencilerim istek ve yönergelerimi isteyerek yerine getirirler							

#### 2. Bölüm

Aşağıdaki maddelerde sıklıkla bahsi geçen **matematik eğitimi camiası** bu ölçekte şu şekilde tanımlanmıştır: Matematik eğitimi alanında çalışan ve çalışabilecek bireylerden (matematik öğretmen adayları, matematik öğretmenleri ve matematik öğretmeni yetiştirenler) oluşan topluluk.

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Kararsızım	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
6) Kendimi matematik eğitimi camiasına ait hissediyorum							

7) Kendimi matematik eğitimi camiasına yabancı hissediyorum							
8) Kendimi matematik eğitimi camiası içinde ihmal edilmiş hissediyorum							
9) Kendimi matematik eğitimi camiasının bir parçası olarak hissediyorum							
10) Matematik eğitimi camiasında bana değer verildiğini hissediyorum							

### 3. Bölüm

Bu bölümdeki sorularda matematik öğretmenlik mesleğine yönelik **su anda** var olan görüşlerinizi ifade etmeniz beklenmektedir.

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Kararsızım	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
11) Kendimi matematik öğretmeni olarak görmüyorum							
12) Matematik öğretmeni olacağım için gurur duyuyorum							
13) Matematik öğretmeni olmak için oldukça hevesliyim							
14) Matematik öğretmeni olacağım için pişmanım							
15) Matematik öğretmeni olacak olmam hoşuma gitmiyor							

**ETİK BEYAN:** “Matematik Öğretmen Kimliği: Ölçek Uyarlama ve Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretmen Kimliklerini Belirleme Çalışması” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu’ndan 11/05/2022 tarih ve 2022/704 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

## KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLI SINIF YÖNETİMİ ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇEYE UYARLAMA ÇALIŞMASI

### THE ADAPTION STUDY OF CULTURALLY RESPONSIVE CLASSROOM MANAGEMENT SELF-EFFICACY SCALE TO TURKISH

Kasım KARATAŞ<sup>1</sup>

Esra SEZGİN<sup>2</sup>

Emre YILMAZ<sup>3</sup>

Başvuru Tarihi: 08.08.2022 Yayına Kabul Tarihi: 11.09.2023 DOI: 10.21764/maeuefd.1159378

(Araştırma Makalesi)

**Özet:** Bu çalışmanın amacı, öğretmen ve öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi öz yeterlik düzeylerini belirlemek için Siwatu, Putman, Starker-Glass ve Lewis, (2011) tarafından geliştirilen Kültürel Değerlere Duyarlı Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik Ölçeği'ni (KDD-SY-ÖYÖ) Türkçeye uyarlamaktır. Çalışma grubu, farklı branşlardan 534 öğretmen ve çeşitli lisans programlarında öğrenim gören 294 öğretmen adayı olmak üzere toplam 828 kişiden oluşmaktadır. Uyarlama çalışmasının ilk aşamasında Türkçe dil geçerliliğine ilişkin uygulamalar yapılmıştır. Türkçe dil eşdeğerliği sağlandıktan sonra, kapsam geçerliliği ve görünüş geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuş, alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yoluyla ölçeğin yapı geçerliliği analiz edilmiştir. Sonrasında "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği" ve "Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği"yle ölçüt geçerliliği test edilmiştir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış. 94 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında Türkçeye uyarlaması yapılan tek boyutlu 29 maddelik KDD-SY-ÖYÖ'nün geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** *Kültür, sınıf yönetimi, kültürel değerlere duyarlı eğitim, öz yeterlik*

**Abstract:** The aim of this study is to adapt the Culturally Responsive Classroom Management Self-Efficacy Scale (CRCMSE), developed by Siwatu, Putman, Starker-Glass, and Lewis, (2011), to Turkish in order to determine the culturally responsive classroom management self-efficacy levels of teachers and teacher candidates. The study group consists of 534 teachers from different branches and 294 teacher candidates studying in various undergraduate programs. In the first stage of the adaptation process, Turkish language validity requirements were checked. In the second, several revisions were made for the content and face validity based on field expert opinions. In the third, the construct validity of the scale was analyzed through Confirmatory Factor Analysis (CFA). Afterward, criterion validity was tested with the "Culturally Responsive Education Readiness Scale" and "Culturally Responsive Teacher Scale". For reliability, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient was calculated as .94. In the light of the findings obtained; it is concluded that the one dimensional 29-item KDD-SY-ÖYÖ, which is adapted to Turkish, is a valid and reliable scale.

**Keywords:** *Culture, classroom management, culturally responsive education, self-efficacy*

<sup>1</sup> Corresponding author, Assoc. Prof., Karamanoğlu Mehmetbey University, Faculty of Education, Karaman, Türkiye, kasim.karatas@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-2867-9583

<sup>2</sup> Teacher, Ministry of National Education, 15 Temmuz Şehit Muhammed Yalçın Anatolian Imam Hatip High School, Karaman, Türkiye, esrasezgin2017@gmail.com

<sup>3</sup> Lecturer Doctor, Bursa Uludağ University, Vocational School of Büyükorhan, Bursa, Türkiye, mrylmz15@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5156-7272

## Giriş

Küresel değişim ve gelişimlerin yanında ülkeler arasında meydana gelen siyasi ve politik çıkar kavgalarının sebep olduğu iç savaş ve işgal olayları artmış bu da uluslararası göçleri artırmıştır (Kaya ve Aydın, 2014). Artan sığınmacı veya mülteci insan sayısı kültürel çeşitliliği uluslararası boyutlarda büyük oranlara ulaşmasına sebep olmuştur. Siyasi ve politik sebeplerin yanında iklim değişikliği veya doğal afetlerin de neden olduğu durumlar göçmen sayısının artmasına dolayısıyla Türkiye’de dâhil olmak üzere birçok ülkede kültürel çeşitlilik artmıştır (Aktekin, 2017). Yaşanan tüm bu olaylar toplumsal yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim sistemini de etkilemiş, pedagojik alanda çeşitli yaklaşımları doğurmuştur. Bu yaklaşımlardan biri de bireysel farklılık ve kültürel çeşitliliği kabul edip saygı duymayı, her bireyin gelişimi için fırsat eşitliği oluşturmayı ve bu yönde duyarlılığı önemsemeyi öne süren kültürel değerlere duyarlı pedagojidir (Karataş ve Oral, 2016; Polat ve Kılıç, 2013). Bu pedagojinin temelinde ise kültürün insan yaşamına olan etkisinin göz ardı edilmemesi ve kültüre duyarlı olunması bulunmaktadır.

Kültür insanlığın yaratıldığı zamandan bu yana hayatına, düşüncesine, davranışlarına yön veren bir olgudur. Karataş (2020a), eğitim sisteminin kültürel değerlerden bağımsız olmasının düşünülemeyeceğini, aksine eğitim sürecinin kültürel değerler dikkate alınarak şekillenmesi gerektiğini belirterek her bireyin bilgiyi öğrenme ve anlamlandırma sürecinde ait olduğu kültürün önemli rol oynadığını vurgulamıştır. Bu doğrultuda akademik başarıya giden yolda kültürel farklılıkları bir zenginlik olarak görüp kültürel kaynakları bu yolda kullanarak bir fırsata çevirmek önerilmektedir (Karataş ve Oral, 2019). Dolayısıyla kültürel farklılıkların yadırganmadığı, herkesin birbirine sevgi ve hoşgörü çerçevesinde saygı duyduğu güvenli bir sınıf ikliminin oluşturulmasında en başta öğretmenlere önemli roller düşmektedir (Karataş, 2020b). Bu rollerin en önemlilerinden biri de öğretmenlerin işleyeceği konuları ve uygulayacağı etkinlikleri kültürel çeşitliliği gözeterak düzenlemesi ve bu konuları öğrencilerin kültürel geçmişleri, ailevi hayatları ve gerçek yaşam deneyimleriyle ilişkilendirerek öğrenme sürecine daha fazla öğrenciyi teşvik edip derse katılımını sağlamasıdır (Siwatu, 2007; Wlodkowski, 2003).

Öğrencilerin kültürel geçmişi ve okul çevresinin kültür yapısı sınıfı etkilemektedir. Öğrencilerin sınıfa yansıttığı bu kültürel değerlerin olumlu yönlerinden yararlanmak, olumsuz yönlerini yönetebilmek öğretmenin sınıftaki görevidir. Amacı öğrencileri eğitmek olan okul, çevresini de eğitirse çevredeki istenmeyen davranış örnekleri sınıfa kadar girmeden, sınıf ortamını ve sınıf



yönetimini olumsuz anlamda etkilemeden düzeltilmiş olur (Çelikten ve Teyfur, 2014). İnsanların yaşlarına, kültürel geçmişlerine, özel ihtiyaçlarına, cinsiyetine ve diğer özelliklerine göre belli durumlarda nasıl davranılacağına ilişkin genel bilgi sahibi olmak, öğrencileri işbirliği yapmaya yönlendirecek bir sınıf yönetim becerisi çok önemlidir (Cangelosi, 2013).

### **Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim**

Eğitim sürecinin şekillendirilmesi ve yürütülmesinde dikkate alınması gereken unsurlardan birisi de bireylerin sahip olduğu kültürel özellikleridir. Çünkü bireylerin olay ve olguları anlamlandırmasında, sahip olduğu kültürel referans çerçeveleri önem arz etmektedir. Dolayısıyla bireylerin öğrenmelerinin de önemli bir belirleyicisi konumunda olan kültürel değerlere duyarlı olmak gerekli görülmektedir. Gay, Siwatu, Ladson-Billings, Taylor ve Sobel gibi ilgili alan uzmanları tarafından kültürel değerlere duyarlı eğitim olarak kavramsallaştırılan bu yaklaşım; çeşitli kültürel, ırksal/etnik, dilbilimsel, dini, yetenek ve sosyoekonomik geçmişlerden gelen öğrenciler ile bu kültürde yetişmiş ancak ailevi, ekonomik ve sağlık vb. sebeplerden kaynaklı özel durumundan dolayı farklılaşan öğrenciler dâhil olmak üzere tüm öğrencilere ulaşma gayretini içermektedir (Karataş ve Oral, 2019). En temelde Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel öğrenme teorisine dayanan bu pedagojik yaklaşıma göre tüm öğrenmelerin gerçekleşmesinde kültür çekirdek niteliğinde en önemli unsurdur.

Kültürel değerlere duyarlı eğitimde öğrencilerin kültürel farklılıklara olumlu düşünce ve tutum geliştirmeyi hedefleyen işbirlikli öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanılması önerilmektedir. Howard (2010), kültürel değerlere duyarlı eğitimi şu temel üzerinde kurar: Farklı gruplardan öğrencilerin okula getirdiği zengin ve çeşitli kültürel zenginliği, bilgi ve yetenekleri fark eder; öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal, kültürel psikolojik, fiziksel iyilik halini besleyen bir öğretim felsefesini benimser; dinamik öğretim metotlarını, çok kültürlü içerikleri, çoklu değerlendirmeyi geliştirmek için çabalar. Kültürel değerlere duyarlı eğitim temelde, toplumdaki baskın kültürel, dil ve sosyo-ekonomik gruplara ait kişilerin başarılarını hedefledikleri kadar farklı dil, kültür, ırk etnik köken, din, ekonomik kaynak, ilgi, yetenek ve yaşam deneyimine sahip öğrencilerin başarılarına yönelik profesyonel desteği temsil eder (Taylor & Sobel, 2011).

## **Kültürel Değerlere Duyarlı Sınıf Yönetimi**

Öğretmenler, sınıftaki her bir öğrencisinin kültürel özelliklerine duyarlı bir şekilde sınıf yönetim süreçlerini şekillendirmesi gerekmektedir. Öğrencileri soyut sosyolojik kategorilerin kombinasyon örneği olarak değil de, bireysel olarak ele alınmalıdır. Hiçbir iki öğrenci sınıfa aynı ihtiyaç, beceri, tutum, deneyim ve ilgi, motivasyon, enerji, genetik, kimya, yetenek, kaynak, algı ve inanç ile gelmez. Sınıf yönetimi stratejilerini uygularken öğrencinin sadece bireysel farklılıklarını ele almakla kalmamalı, ayrıca öğrencilerin zamanla nasıl değiştiğinin de farkında olunması gerekmektedir (Cangelosi, 2013).

Hernandez-Sheets ve Gay'a (1996) göre kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi becerisine sahip öğretmen, farklı kültürlerin değer yönelimlerini, başarı standartlarını, hangi davranışı onayladıklarını, edep, saygı ve görgü kurallarını bilmeli ve edindikleri bu bilgileri öğretim sürecinde öğrencinin başarısını ve aidiyetini artırmak amacıyla kullanılmalıdır. Öğretmenin amacı sadece ders kazanımlarını tamamlamak değil, her bireyi potansiyeli doğrultusunda topluma katmak olmalıdır. Toplum ve sorunları farklı bakış açısıyla değerlendirebilen, kültürel kimliğiyle kendini yaşadığı topluma ait hisseden sosyal ve akademik açıdan başarılı bireyler yetiştirmek bu öğretmenlerin amacıdır. Alanyazın uzmanlarının görüşlerinden hareketle kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi becerileriyle ilgili öğretmenler; öğrencilerle pozitif, anlamlı, değer veren ve güvenilir ilişkiler kurmaya ve sürdürmeye öncelik verir. Sıcak, teşvik edici, destekleyici, güvenli ve emniyetli sınıf ortamı oluşturmanın önemini anlar ve sınıfta var olan kültürlere saygı duyan kültürel değerlere duyarlı bir sınıf ortamı oluşturur. Öğrencilerin sınıftaki davranışlarının kültürel normlarının yansımaları olabileceğini ve geleneksel sınıflardaki davranış normlarından farklı olabileceğini anlar. Öğrencilerin akademik gelişimi ve başarısı ile ilgili öğrencilerin ebeveynleri/velileri ile nasıl iletişim kurulacağını bilir. Sınıfı, öğrencilerin sınıf düzeninde kendilerinden bir şeyler görebilecekleri şekilde tasarlar. İletişim kurar, sınıf kurallarını ve prosedürlerini belirler, uyulmamasının sonuçlarını açıklar. Ayrıca kültürel değerlere duyarlı öğretmen, kuralları tutarlı ve adil bir şekilde uygular. Sınıfta hangi davranışların gerçekten kabul edilemez olduğunu değerlendirir. Ayrıca okul kültürünün uygunsuz bulunduğu bazı sınıf davranışlarının diğer bir kültürde uygun olabileceğinin farkındadır. Yüksek davranışsal beklentiler belirler. Bu beklentiler öğrencilerin derse aktif katılımlarını, nitelikli çalışmalar üretmek için çok

çalışmalarını, başkalarına saygılı davranmalarını ve karmaşık bilişsel görevlere katılmalarını içerir (Siwatu, 2007).

Öğretmenlerin başarılı bir şekilde kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi yapabilmesinin, sınıf içerisinde kültürel farklılıklara yönelik sosyal adaleti sağlayabilmesine, öğrencilerin kültürel değerlerine ilişkin bilgisine ve uygun iletişim kurabilmesine bağlı olduğu ifade edilmektedir (Gaias, Johnson, Bottiani, Debnam ve Bradshaw, 2019). Weinstein, Tomlinson-Clarke ve Curran (2004) öğretmenin etkili bir kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi yapabilmesi için kendi kültürel kimliğini tanıması, öğrencilerin kültürel geçmişleri ve özellikleri hakkında bilgi sahibi olması, sosyal, siyasi ve ekonomik politika uygulamalarından haberdar olması, kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetim stratejilerini kullanmaya isteklilik duyması ve kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetim uygulamalarına bağlılık göstermesi gerektiğini ifade etmektedir. Gay'e (2018) göre kültürel farklılıklara sahip öğrenciler için öğrenmeye uygun sınıf ortamı oluşturmak, öğrencilerin potansiyellerini dışavurumu noktasında önemli bir unsurdur. Aynı şekilde kültürlerarası etkileşim ve iletişimin sağlanacağı sınıf iklimi oluşturabilmek öğretimin başarısı açısından önemlidir.

Kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi, nitelikli bir öğretim sürecinin yönetimi ve olumlu öğrenme ikliminin oluşturulmasına bağlıdır (Karataş, Arpacı ve Yıldırım, 2023). Bu doğrultuda öğretmen öğretim sürecini kültürel farklılıklara göre yönlendirmelidir. Öğrencileri işbirlikli grup çalışmalarına özendirmeli ve farklı öğrenme stillerini destekleyen çoklu öğretim yöntemlerini kullanmalıdır. Derslerde çok kültürlü temaları tercih ederek ortak değerlere uygun ödevler vermelidir (Woolfolk, 2013). Ladson ve Billings'e (1990) göre kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi becerisine sahip öğretmenlerin, geleneksel öğretmen özelliklerinden daha farklı özelliklere sahip olması beklenir. Bu öğretmenler, sınıf ortamında öğrencilerin kültürel farklılıklarını ve geçmiş deneyimlerini dikkate alarak öğrencilerin kendi kimlikleriyle sınıf içerisinde var olabilmeleri için uğraşır.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Günümüzde meydana gelen gelişmelerle hızlanan küreselleşme olgusu, göç, doğal afetler vb. etkenler farklı kültürlerin bir arada yaşamasını yaygınlaştırmakta ve zaten var olan kültürel farklılıkları daha görünür hale getirmektedir. Her alanda olduğu gibi toplumun şekillendiği okullarda da bu farklılıkların nasıl yönetileceği önemli bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Bu

durum, okullarda kilit role sahip olan öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı olmalarını ve kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi becerisine ve öz yeterliğine sahip olmalarını gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla, kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi öz-yeterliğinin, öğretmenlerin sahip olması gereken bir yeterlik olarak kabul görmesi; öğretmen yetiştirme programlarında ve hizmet içi eğitim programlarında bu öz-yeterliğin gelişmesinin desteklenmesi gerekmektedir.

Öğretmenler ve öğretmen adaylarından kültürel değerlere ne kadar duyarlı olduklarını, bu konuda algı ve tutumlarını, sınıf içi kültürel farklılıkları sınıf yönetim sürecinde avantaja çevirecek yeterliklere sahip olup olmadıklarını fark etmesi beklenmektedir (Karataş, 2020d). Bu bağlamda öğretmenler ve öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi öz-yeterlik düzeylerini ölçen psikometrik özelliklere sahip bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmaktadır. Diğer taraftan yurtdışı ilgili alanyazınında öğretmenler ve öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin algı, tutum ve yeterliklerini öğrenmek amacıyla birçok ölçek geliştirildiği görülmektedir (Karataş, 2020c). Yurtiçi alanyazınında ise öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öğretmen rollerinin (Nayır, 2019); kültürel değerlere duyarlı öğretmen öz-yeterliklerinin (Kotluk ve Kocakaya, 2017), kültürel değerlere duyarlı öğretmen algılarının (Karataş, 2020c), ve öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunmuşluklarının (Karataş ve Oral, 2017) belirlendiği ölçme araçları bulunmaktadır. Fakat öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi öz yeterliklerine özelliklerine sahip olma durumunu ölçecek bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada Siwatu ve diğerleri (2017) tarafından İngilizce dilinde geliştirilen “Culturally Responsive Classroom Management Self-Efficacy Scale” başlıklı ölçme aracını “Kültürel Değerlere Duyarlı Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik Ölçeği” olarak Türkçeye uyarlamasının yapılması amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Kültürel Değerlere Duyarlı Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik Ölçeği (KDD-SY-ÖYÖ) Siwatu ve diğerleri (2017) tarafından İngilizce dilinde geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde hizmet öncesi ve hizmet veren öğretmenlerden olmak üzere toplam 375 kişiden veri toplanarak geliştirildiği için, Türkçe’ye uyarlama çalışmaları kapsamında da Türkiye’nin farklı illerinden

çalışmaya katılım sağlamaya gönüllü olan 534 öğretmen ve 294 öğretmen adayından veriler toplanmıştır. Ölçek çalışma grubuna ait bilgiler Tablo X’de yer almaktadır:

Tablo 1.

*Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler*

<b>Öğretmen</b>	<i>f</i>	<b>Öğretmen adayı</b>	<i>f</i>
<b>Cinsiyet</b>		<b>Cinsiyet</b>	
Kadın	357	Kadın	249
Erkek	177	Erkek	45
<b>Branş</b>		<b>Lisans Programı</b>	
Beden Eğitimi	15	Yabancı Diller (İngilizce, Arapça, Almanca)	19
Biyoloji	5	Öğretmenliği	
Coğrafya	10	Fen Bilgisi Öğretmenliği	9
Okul Öncesi	50	İlahiyat	3
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	28	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	87
Türk ve Dili Edebiyatı	19	Okul Öncesi Öğretmenliği	35
Meslek Dersleri	14	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	4
Felsefe	5	Sınıf Öğretmenliği	107
Fen Bilgisi	22	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	6
Fizik	4	Türkçe Öğretmenliği	24
Yabancı Diller (İngilizce, Arapça, Almanca)	56	<b>Sınıf Düzeyi</b>	
Kimya	5	Üç	221
Matematik	59	Dört	58
Müzik	4	Beş ve üstü	15
Özel Eğitim	6		
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	18		
Sınıf Öğretmenliği	108		
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	33		
Tarih	13		
Türkçe Öğretmenliği	60		
<b>Mesleki Kıdem</b>			
1-3	172		
4-7	91		
5-8	82		
9-12	74		
13-16	38		
17-20	30		
20 ve üstü	47		
<b>Okul Türü</b>			
Okul Öncesi	50		
İlkokul	108		
Ortaokul	195		
Lise	181		

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışma grubunda Türkiye’nin farklı illerinden çeşitli branş (Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Yabancı Diller) ve farklı mesleki kıdem aralıklarına sahip öğretmenler

ile çeşitli lisans programları ve farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğretmen adayları olmak üzere toplam 828 kişi yer almaktadır.

### Veri toplama araçları

**Kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi öz-yeterlik ölçeği (KDD-SY-ÖYÖ):** Ölçek Siwatu ve diğerleri (2017) tarafından, hizmet öncesi ve hizmet veren öğretmenlerin *kültürel değerlere duyarlı öğretmen yeterlikleriyle* ilişkilendirilen çeşitli sınıf yönetim süreçlerini nasıl gerçekleştirdiği konusunda öz-yeterlikleri hakkında bilgi almak için geliştirilmiştir. Araştırmacılar 35 maddelik taslak ölçeği, 380 öğretmen adayından veri toplayarak analizleri gerçekleştirilmiştir. İlk olarak betimsel analiz, ikinci olarak faktör analizi ve son olarak ölçüt geçerliği için farklı ölçeklerden elde edilen sonuçlarla karşılaştırmak suretiyle korelasyon analizi yapılmıştır. Betimsel analiz bulgularına göre öğretmen adaylarının puanları 32,00 ile 99,71 arasında bulunmuş, ortalaması ise 80,73 (SS=11.53) olarak hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen faktör analiz bulgularına göre ise, öz değerleri 1'in üzerinde olan açıklanan varyansın sırasıyla %52,88, %8,47, %3,99 ve %3,63'ünün açıklandığı dört alt faktör ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar saçılım grafiğinde (Scatterplot) ikinci alt faktörden sonra net bir kırılma olduğu için ölçeğin tek faktörden oluştuğu sonucuna varmışlardır. Tek faktörlü ölçek yapısının açıkladığı varyans %52.88 olup, maddelerin faktör yükleri ise .58 ile .82 arasında değiştiği gözlenmiştir. Ölçüt geçerliği için yapılan çalışmalar kapsamında Siwatu (2007) tarafından geliştirilen Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği'nin sonuçlarıyla ( $r = .77$ ,  $n = 370$ ,  $p < .001$ ) güçlü pozitif bir korelasyon; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen Öğretmen Yeterlik Duygusu Ölçeği'nin sonuçları ile ( $r = .51$ ,  $n = 379$ ,  $p < .001$ ) orta düzeyde pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür. Korelasyon analizinden elde edilen sonuçlar, ölçeğin yapı geçerliliğinin önemli bir kanıtı olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için ise hesaplanan Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı ise .97'dir. Sonuç olarak, araştırmacılar psikometrik yeterliklere sahip tek faktörlü 35 maddelik bir ölçek ortaya koymuşlardır. Ölçekte yer alan her bir madde “Hiç güvenmem – 0 ” puan ile “Tamamen eminim – 100” puan şeklinde puanlanmaktadır. Her bir maddeye verilen cevaplar toplanarak toplam puan elde edilmekte ve toplam puanlar 0 ile 3500 arasında değişebilmektedir. Ek olarak ölçekten elde edilen puan, toplam madde sayısına bölünerek 0 ile 100 arasında değişebilen bir güç indeksi ortaya konulmuştur. Yüksek puanlara sahip

katılımcılar, çeşitli kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetim süreçlerini başarıyla yerine getirme yeteneklerinden daha emin olduğu ifade edilmektedir.

Çalışma grubundan geçerlik çalışmaları kapsamında KDD-SY-ÖYÖ'nün yapısıyla ilişkili olduğu düşünülen iki farklı ölçekle daha veri toplanmıştır. Bunlar Karataş ve Oral (2017) tarafından geliştirilen “Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği” ile Karataş (2020) tarafından geliştirilen “Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği”dir.

**Kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk ölçeği:** Karataş ve Oral (2017) tarafından öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda “kişisel hazırbulunuşluk” ve “mesleki hazırbulunuşluk” olmak üzere iki alt boyutlu yapı ortaya çıkmıştır. Ölçek 5’li likert tipindedir. Toplam 21 maddeden oluşan ölçeğin tamamı için Cronbach’s Alfa iç tutarlılık katsayısı .90, “kişisel hazırbulunuşluk alt boyutu için .92 ve mesleki hazırbulunuşluk .87 olarak hesaplanmıştır.

**Kültürel değerlere duyarlı öğretmen ölçeği:** Karataş (2020c) tarafından öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öğretmen özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda 3 alt boyutlu (pedagojik, duyarlık, farkındalık) 14 maddelik ölçek elde edilmiştir. Ölçek 5’li likert tipindedir. Ayrıca ölçeğin tümü için Cronbach Alpha ( $\alpha=0.89$ ) ve 3 alt boyut için (Pedagojik  $\alpha=.84$ , Farkındalık  $\alpha=.74$ , Duyarlık  $\alpha=.78$ ) hesaplanmıştır.

### **Ölçek Uyarlama Süreci**

KDD-SY-ÖYÖ'nün Türkçeye uyarlanması için ilk olarak Kamau Oginga Siwatu'ya mail yoluyla ulaşılmış ve izni istenmiştir. Siwatu'nun izni doğrultusunda ölçeğin orijinal dili olan İngilizceden Türkçeye çevrilmesi süreci başlatılmıştır. 35 maddelik ölçek ilk olarak beş İngilizce öğretmeni, bir rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalı öğretim üyesi ve 1 eğitim yönetimi anabilim dalı öğretim üyesi tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Yapılan çeviriler hem kapsam geçerliği açısından hem de kavramsal ve dilsel uygunluk açısından eğitim yönetimi ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dallarında görevli iki araştırma görevlisi, bir Türkçe öğretmeni ve araştırmacıların da içinde bulunduğu bir grup tarafından karşılaştırılmıştır. Ölçekte yer alması

düşünülen en uygun maddeler seçilerek Türkçe 35 maddelik ölçek taslak ortaya konulmuştur. Sonraki aşamada bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde ilköğretim matematik öğretmenliğinde öğrenim gören 6 öğrenci (4. sınıf) ve sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören 7 öğrenci (3.sınıf) olmak üzere toplam 13 öğrenciyle ölçeğin dilsel olarak anlaşılabilirliği üzerine pilot çalışma yapılmıştır. Alınan geribildirimler doğrultusunda araştırmacılar ölçek maddeleri üzerinde gerekli değişiklikleri yapılmış ve ölçeğe son hali verilmiştir.

35 maddelik taslak ölçek öğretmenler ve öğretmen adaylarına uygulanmadan önce Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Bilim Etik Kurulu'ndan [E-95728670-020-10067] sayılı etik kurul izni alınmıştır. İzin alındıktan sonra ölçek maddeleri sanal ortama aktarılmış ve çevrimiçi olarak veri toplamaya izin veren bir program aracılığıyla link üretilmiştir. Üretilen link yoluyla öğretmen ve öğretmen adaylarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmen ve öğretmen adaylarından bilgilendirilmiş onam formu aracılığıyla onayları alınmış ve gönüllülük esasına dayalı olarak veri toplanmıştır. Ayrıca çalışma grubuna elde edilen verilerin sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacağı, verilerin hiçbir kişi veya kurumla paylaşılmayacağına dair teminat verilmiştir.

### **Verilerin analizi**

Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yoluyla ölçeğin yapı geçerliliği analiz edilmiştir. İlgili alanyazında DFA farklı kültürel özelliklerde ve örneklemelerde geliştirilmiş olan ölçme araçlarının uyarlanması sürecinde sıklıkla kullanılan bir analiz yöntemi olarak tanımlanmakta ve ölçme araçlarının yapısının orijinal yapıya uyup uymadığının test edilmesine ve faktör yapısının doğrulanmaya çalışılmasına olanak veren bir analiz yöntemi olarak değerlendirilmektedir (Atılgan, Kan ve Aydın, 2017; Meydan ve Şeşen, 2011; Sümer, 2000). KDD-SY-ÖYÖ'nün ölçüt geçerliğini incelemek için “Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunmuşluk Ölçeği” ile “Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği” arasındaki korelasyonlara bakılmıştır. Kapsam geçerliliği ve görünüş geçerliliği için ise uzman görüşüne başvurulmuş, alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Güvenirlilik analizi için ise Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.



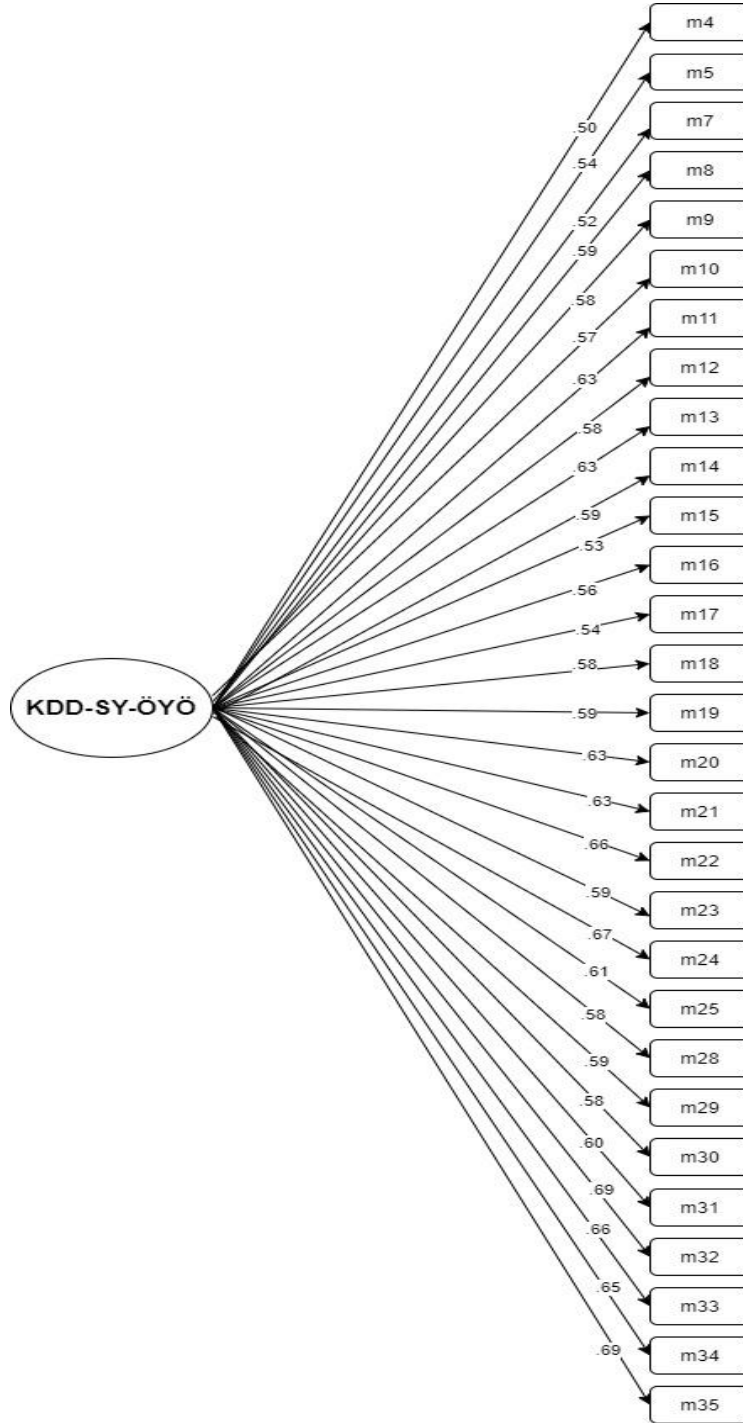
## Bulgular

### Geçerliğe İlişkin Bulgular

Özgün KDD-SY-ÖYÖ'nün tek faktörlü 35 maddelik yapısının doğrulanması amacıyla DFA yapılmıştır. Analize geçilmeden önce veri seti incelenmiş, normallik ve uç değerler kontrol edilmiştir. Bu amaçla uç değerleri belirlemek için Z-puanları hesaplanmış ve 6 katılımcıya ait Z-puanın  $\pm 3$  aralığının dışında kaldığı için veri dosyasından çıkarılmıştır. Sonrasında çarpıklık ve basıklık katsayı değerleri hesaplanmış, çarpıklık katsayı değeri  $-0.741$  ve basıklık katsayı değeri  $0.530$  olarak bulunmuştur. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $[-1, +1]$  sınır değerleri içerisinde kalması verilerin normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediğine işaret etmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011). Buna göre verilerin normal dağılıma uygun olduğu söylenebilir.

Veri dağılımıyla ilgili gerekli kontroller sonrasında uygulanan DFA sonucunda ilk olarak maddelerin madde-faktör yüklerine bakılmıştır. Örneklem büyüklüğü, DFA'da parametre kestirimlerinin doğruluğunu etkileyebilir. Daha büyük örneklem büyüklükleri, parametre kestirimlerinin daha güvenilir olmasına yardımcı olabilir. Bu anlamda madde yükleri, örneklem büyüklüğünden etkilenebilir. Fakat madde yükleri daha çok verilerin kalitesi ve faktör yapılarının karmaşıklığı gibi durumlara bağlıdır. Diğer taraftan Uyumaz ve Sırgancı (2020) yaptıkları araştırmada örneklem büyüklüğü arttıkça faktör yüklerinin ve faktörler arası korelasyonun hata kareler ortalaması değeri düştüğünü bulmuşlardır. Hair, Black, Babin ve Anderson (2010) örneklem sayısı arttıkça anlamlı kabul edilebilecek madde yük değerinin düşeceğini; örneğin 350 kişilik bir örneklemde 0.3 üzeri yükler anlamlı kabul edilebilirken, örneklem sayısı 200'e düştüğünde bu rakam 0.4'e, 120 civarında 0.5'e ve 85'e düştüğünde ise 0.6'ya çıkacağı ifade etmektedirler (aktaran Yaşlıoğlu, 2017). Bu çalışmada ise her bir madde yükü için 0.50 ölçüt olarak kabul edilmiştir (Civelek, 2018). Dolayısıyla 0.50 değerinden düşük olan altı madde (1., 2., 3., 6., 26. ve 27. maddeler) ölçekten çıkarılmıştır. Diğer taraftan ölçekten madde çıkarabilmek için kuramsal ve mantıksal olarak anlaşılabilir nedenlerin sunulması gerekir (Aydın ve Çelik, 2017). Dolayısıyla kapsam dışına çıkarılan maddelere bakıldığında maddelerin anlaşılabilirliğinin Türk kültüründe güç olabileceği, ölçek kapsamına çıkarılan maddelere rağmen ölçüğün orijinalliğini koruduğu ve kalan 29 maddeyle de ölçüğün kuramsal olarak ölçmesi gereken yapıyı ölçebileceğine ilişkin uzman görüşleri alınmıştır. Sonrasında ölçekte kalan 29 maddeyle DFA yapılmıştır. DFA sonucuna göre her bir maddeye ilişkin "t" değerlerinin anlamlı olması gerekmektedir (Seçer, 2015).

Buna göre maddelerin t değerlerinin 11.59 – 14.45 arasında değer aldığı ve anlamlı olduğu görülmüştür. Hesaplanan t değerlerinin 2.58’den büyük olması .001 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1996; aktaran Çelik ve Yılmaz, 2013). Maddeler için hesaplanan faktör yüklerine Şekil 1’de yer verilmiştir.



Şekil 1. KDD-SY-ÖYÖ'nün faktör yüklerine ilişkin path diyagramı

DFA sonucunda KDD-SY-ÖYÖ'ye ilişkin elde edilen uyum değerleri ise Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2.

*KDD-SY-ÖYÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Uyum değerleri	DFA Sonuçları	Kabul edilebilir uyum değer ölçütleri*
$\chi^2$	1379.08	
df	368	
$\chi^2/df$	3.75	$\leq 5$
GFI	.88	$\geq .85$
AGFI	.86	$\geq .85$
CFI	.90	$\geq .90$
TLI	.90	$\geq .90$
IFI	.90	$\geq .90$
RMSEA	.06	$\leq .08$
SRMR	.05	$\leq .10$

\* (Çelik ve Yılmaz, 2013; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Karagöz,2016)

Yukarıda verilen tabloya göre DFA'dan elde edilen uyum değerlerinin kabul edilebilir uyum değer ölçütlerine eşit veya değer ölçütlerinin üstünde olduğu görülmektedir. Bu bulgular tek faktörlü 29 maddeli ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin önemli bir kanıt elde edilmiştir. Diğer yandan ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında ölçüt geçerliğine bakılmıştır. Ölçüt geçerliği için “Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği” ile “Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği” seçilmiştir. Çünkü söz konusu ölçeklerin ölçtüğü yapılar ile KDD-SY-ÖYÖ'nün ölçtüğü yapı benzer olup aynı kuramsal temellere dayanmaktadır. Ölçüt geçerliğine ilişkin korelasyon tablosu ve ölçüt olarak kabul edilen ölçeklerin Cronbach Aplha iç tutarlılık katsayıları Tablo 3'de sunulmuştur:

Tablo 3.

*Ölçüt Geçerliğine İlişkin Bulgular*

	<b>Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği (<math>\alpha=.92</math>)</b>	<b>Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği (<math>\alpha=.85</math>)</b>
KDD-SY-ÖYÖ	.69***	.72***

\*\*\*  $p < .001$ 

Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği ( $r=.0.69$ ;  $p < .001$ ) ve Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği ( $r=.0.72$ ;  $p < .001$ ) ile KDD-SY-ÖYÖ arasında pozitif yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu bulguların KDD-SY-ÖYÖ'nün geçerliliği konusunda önemli kanıt olduğu söylenebilir.

**Güvenirlige İlişkin Bulgular**

Tek boyutlu 29 maddelik KDD-SY-ÖYÖ'nün güvenilirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve hesaplanan katsayılarla ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 4.

*KDD-SY-ÖYÖ'nün Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları*

	<b>Cronbach Alpha (<math>\alpha</math>)</b>
KDD-SY-ÖYÖ (Öğretmen Adayı, $f=294$ )	.95
KDD-SY-ÖYÖ (Öğretmen, $f=534$ )	.94
KDD-SY-ÖYÖ (Genel, $f= 828$ )	.94

Tablo 4'de belirtildiği üzere, öğretmen adaylarından toplanan verilere göre KDD-SY-ÖYÖ'nün Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .95, öğretmenlerden toplanan verilere göre KDD-SY-ÖYÖ'nün Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .94, tüm veriler birleştirildiğinde KDD-SY-ÖYÖ

için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Nunnally ve Bernstein'e (1994) göre bir ölçeğin güvenilir olduğunu söyleyebilmek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının 0.70'nin üzerinde olması gerekmektedir. Ayrıca iki yarı güvenirligi 0.86 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular ışığında tek boyutlu 29 maddelik KDD-SY-ÖYÖ'nün iç tutarlılığının yüksek olduğu ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada, Siwatu ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen *Kültürel Değerlere Duyarlı Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik Ölçeği* Türkçeye uyarlanmış, ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında; kapsam geçerliği, yapı geçerliliği ve ölçüt geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Güvenirlilik çalışmaları kapsamında ise, iç tutarlılık hesaplama yöntemlerinden Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öğretmen yeterlikleri ile bağdaştırılan sınıf yönetim süreçlerini yürütmede öz yeterliklerini ölçme amacıyla uyarlanan bu çalışmanın sonunda tek faktörlü 29 maddelik geçerli ve güvenilir ölçümler üreten bir ölçek ortaya konulmuştur. Ölçeğin orijinali tek faktörlü 35 madde olmasına karşın, Türkçeye uyarlaması yapılırken 6 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bir dilde geliştirilen ölçek farklı bir dile uyarlanırken orijinal formda bazı değişikliklerin yapılması kaçınılmaz olduğu, çünkü ölçeklerin geliştirildikleri toplumun dil ve kültürüne uygun olarak geliştirildiği ifade edilmektedir (Esin, 2014). Bu bağlamda ölçeğin uyarlama sürecinde görüş alınan alan uzmanları, çıkarılan maddelerle ilgili olarak maddeleri Türkçede anlaşılabilirliğinin güç olabileceğinden çıkarılmasının uygun olduğuna, bununla birlikte ölçekten çıkarılan maddelerde geçen bir takım kavramlar ve uygulamaların Türk eğitim sisteminde karşılığı olmadığına, maddelerin çıkarılmış olmasına rağmen ölçeğin orijinallliğini koruduğuna ve kalan 29 maddeyle de ölçeğin kuramsal olarak ölçmesi gereken yapıyı ölçtüğüne ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Hem gerçekleştirilen yapı geçerliliği analiz bulgularında maddelerin yükünün 0.50'nin altında olması (Civelek, 2018) hem de söz konusu uzmanların görüşleri doğrultusunda, 6 maddenin ölçeğin kapsamı dışında bırakılması uygun görülmüştür.

Ölçekten örnek maddeler şu şekildedir: '*Kültürel değerlere duyarlı bir öğrenme ortamı oluşturmak için öğrencilerin sahip oldukları kültüre ilişkin bilgilerimi kullanabilirim.*', '*Öğrencilerin kurallara uymadığı durumları yönetebilirim.*', '*Sınıf ortamını öğrencilerin kendi kültürleriyle örtüşecek şekilde değiştirebilirim.*', '*Öğrencilere iş birliği içinde çalışma yollarını öğretebilirim.*'

Ölçekte “ters madde” olarak tanımlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanırken yapılan uygulamalarında maddeler; “*Kendime Hiç Güvenmem (0)*”, “*Kendime güvenmem (1)*”, “*Kararsızım (2)*”, “*Kendime güvenirim (3)*”, “*Kendime tamamen güvenirim (4)*” şeklinde 0-4 aralığında beşli likert tipine göre derecelendirilerek uygulanmıştır. Katılımcıların her bir maddeye katılım derecesine göre verdikleri cevaplar doğrultusunda toplam puan elde edilebilmektedir. Toplam puanlar 0 ile 116 arasında değişebilmektedir. Yüksek puanlara sahip katılımcılar, çeşitli kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi öz-yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu anlamına gelmektedir.

Sonuç olarak, öğretmen sınıf yönetiminin en etkili ögesidir. Bu sebeple, öğretmenin kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi öz yeterliğine sahip olması önemlidir. Kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi öz yeterliğine sahip öğretmenler, etkili ve verimli bir öğrenme ortamı oluşturma çabası içerisinde olacaktır. Nitekim Kotluk ve Kocakaya (2017), öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öğretmen öz-yeterliklerinin yüksek olması durumunda öğrencilerinin kültürel farklılıklarına olumlu yanıt vereceklerini ve farklılıkları sorun olarak görmek yerine öğrenmeyi zenginleştiren unsurlar olarak ele alacaklarını vurgulamaktadır. Dolayısıyla Türkçeye uyarlanan *Kültürel Değerlere Duyarlı Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik Ölçeği* aracılığıyla, öğretmen ve öğretmen adaylarından veriler toplanarak onların öz-yeterlik düzeyleri belirlenebilir, düşük öz-yeterliğe sahip olanlar desteklenebilir. Bununla birlikte düşük öz-yeterliğe sahip olanların niçin düşük öz yeterliğe sahip olduklarını ortaya çıkarmak için nitel araştırmalara yürütülebilir.

Ayrıca eğitim fakültesi lisans programlarının, öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi öz-yeterliklerini destekleyip desteklemediğini görebilmek için KDD-SY-ÖYÖ aracılığıyla boylamsal çalışmalar yapılabilir. Aynı şekilde öğretmen ve öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi öz-yeterlikleriyle ilişkili olduğu düşünülen farklı değişkenler işe koşularak korelasyonel çalışmalar yürütülebilir.

### Kaynakça

- Aktekin, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Atılğan, H., Kan, A., & Aydın, B. (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Aydın, S., & Çelik, D. (2017). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının mesleği tercih için güdülenmeleri: Ölçek geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 783-803.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2011). Sosyal Bilimler İçin İstatistik. Ankara: Pegem Akademi, Ankara.
- Cangelosi, J. S. (2013). *Classroom management strategies: Gaining and maintaining students' cooperation*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Civelek, M. (2018). *Essentials of Structural Equation Modeling*. Lincoln: University of Nebraska Lincoln-Zea Books
- Çelik, E.H. & Yılmaz, V.(2013). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelikten, M. ve Teyfur, M. (2014). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi*. Ankara : Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Esin, M. N. (2014). Veri toplama yöntem ve araçları & veri toplama araçlarının güvenilirlik ve geçerliği. S. Erdoğan, N. Nahcivan ve M. N. Esin (Ed.), *Hemşirelikte araştırma: Süreç, uygulama ve kritik içinde* (s.169–192). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Hernandez-Sheets, R., & Gay, G. (1996). Student perceptions of disciplinary conflict in ethnically diverse classrooms. *Nassp Bulletin*, 80(580), 84-94.
- Howard, T. C. (2010). *Why race and culture matter in schools: Closing the achievement gap in America's classrooms*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. (3rd Ed.).Teachers College Press.
- Gaias, L. M., Johnson, S. L., Bottiani, J. H., Debnam, K. J., & Bradshaw, C. P. (2019). Examining teachers' classroom management profiles: Incorporating a focus on culturally responsive practice. *Journal of School Psychology*, 76, 124-139.
- Karataş, K. & Oral, B. (2016). Kültürel değerlere duyarli pedagoji. *The Journal of Academic Social Science*, 34(34), 431-447.
- Karataş, K., & Oral, B. (2017). Kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 257-268.
- Karataş, K., & Oral, B. (2019). Evaluating elementary teaching undergraduate programs in terms of culturally responsive elementary teacher training. *ie: inquiry in education*, 11(2), 6.

- Karataş, K. (2020a). The competencies of the culturally responsive teacher: What, why and how?. *ie: inquiry in education*, 12(2), 2.
- Karataş, K. (2020b). Contributions of culturally responsive elementary school teachers in the education process. *Excellence in Education Journal*, 9(2), 97-120.
- Karataş, K. (2020c). Kültürel değerlere duyarlı öğretmen ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1761-1775.
- Karataş, K. (2020d). Kültürel değerlere duyarlı pedagojinin temel eğitime yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 107-127.
- Karataş, K., Arpacı, İ., & Yıldırım, Y. (2023). Predicting the culturally responsive teacher roles with cultural intelligence and self-efficacy using machine learning classification algorithms. *Education and Urban Society*, 55(6), 674-697.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, İ. ve Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk çokkültürlü ve çok dilli eğitim*. Anı Yayıncılık.
- Kotluk, N., ve Kocakaya, S. (2017). Teachers' culturally relevant teaching self-efficacy beliefs in Turkey: A scale development study. 2nd Eurasian Conference on Language and Social Sciences (ECLSS 2017), 29 September -October 1, 2017, Antalya, Turkey.
- Meydan, C. H. & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayın.
- Nayır, F. (2019). Kültürel değerlere duyarlı öğretmen rolleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 14(6), 3273-3292.
- Nunnally, B. H. & Bernstein, J.C. (1994). *Psychometric theory*. London, UK: McGraw-Hill.
- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers’ culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1086-1101.
- Siwatu, K. O. (2011). Preservice teachers’ culturally responsive teaching self-efficacy-forming experiences: A mixed methods study. *The Journal of Educational Research*, 104(5), 360-369.
- Siwatu, K. O., Putman, S. M., Starker-Glass, T. V., & Lewis, C. W. (2017). The culturally responsive classroom management self-efficacy scale: Development and initial validation. *Urban Education*, 52(7), 862-888.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.



- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6) 49-74.
- Taylor, S. V., & Sobel, D. M. (2011). *Culturally responsive pedagogy: Teaching like our students' lives matter* (Vol. 4). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Uyumaz, G., & Sırgancı, G. (2020). Doğrulayıcı faktör analizi için gerekli örneklem büyüklüğü kaç kişidir?: Bayes Yaklaşımı ve maksimum olabilirlik kestirimi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(32), 5302-5340.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (14th ed.). Cambridge: Harvard University Press.
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25-38.
- Wlodkowski, R. J. (2003). Accelerated learning in colleges and universities. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 97, 5-16.
- Woolfolk, A. E. (2013). *Educational psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.

### **Extended Abstract**

#### **Introduction**

Culturally responsive classroom management depends on good teaching process management and preparing a learning environment. Accordingly, teachers should direct the teaching process by considering cultural diversity. Teachers should encourage students to collaborate in group work and use multiple teaching methods that support different learning styles. Teachers should give homework in view of common values by choosing multicultural themes (Woolfolk, 2013). According to Ladson and Billings (1990), teachers with culturally responsive classroom management skills are expected to have different characteristics than traditional teachers. These teachers try to ensure that the students can exist in society with their own identities by taking the different cultural values, individual differences, and cultural backgrounds of students into account in the classrooms.

Teachers and teacher candidates are expected to realize how responsive they are to cultural values, their perceptions and attitudes in this regard, and if they have the competencies to turn cultural differences in the classroom into an advantage in the classroom management process. In this context, there is a need for a scale with psychometric properties that measures the culturally responsive classroom management self-efficacy levels of teachers and teacher candidates. On the other hand, in the foreign literature, it is seen that many scales have been developed to find out the perceptions, attitudes, and competencies of teachers and teacher candidates regarding culturally responsive education (Karataş, 2020c). In the domestic literature, scales have been developed to find out the roles of culturally responsive teachers (Nayır, 2019); culturally responsive teacher self-efficacy (Kotluk and Kocakaya, 2017); culturally responsive teacher perceptions (Karataş, 2020c), and teacher candidates' readiness for culturally responsive education (Karataş & Oral, 2017). However, there is no scale to measure the situation of teachers and teacher candidates having culturally responsive classroom management self-efficacy. Therefore, the current study aims to adapt the scale titled "Culturally Responsive Classroom Management Self-Efficacy Scale" developed in English by Siwatu et al. (2017) into the Turkish.

## **Method and Results**

The Culturally Responsive Classroom Management Self-Efficacy Scale (KDD-SY-ÖYÖ) was developed in English by Siwatu et al. (2017). Since the scale is developed by collecting data from a total of 375 people, including pre-service and serving teachers, during the development process of the scale; within the scope of adaptation studies into Turkish, data is collected from a total of 828 people, 534 of whom were teachers and 294 teacher candidates.

For the adaptation of KDD-SY-ÖYÖ, first of all, Kamau Oginga Siwatu is contacted via e-mail, and his permission is requested. With the permission of Siwatu, the process of translating the scale from its original language, English, into Turkish is initiated. The 35-item scale is translated into Turkish by five English teachers, a faculty member from the guidance and psychological counseling department, and a faculty member from the department of educational administration. The translations are compared both in terms of content validity and conceptual and linguistic suitability by two research assistants working in the departments of educational administration and guidance and psychological counseling, a Turkish teacher, and a group of people including the researchers. The most appropriate items to be included in the scale are selected, and a 35-item

Turkish scale draft is prepared. In the next stage, a pilot study is conducted on the linguistic intelligibility of the scale with a total of 13 students, including 6 students (4th grade) studying in maths teaching and 7 students (3rd grade) studying in primary school teaching. In line with the received feedback, the researchers made necessary changes to the scale items and the scale was given its final form.

Within the validity studies of the scale, the construct validity of the scale is analyzed through Confirmatory Factor Analysis (CFA). The correlations between the Culturally Responsive Educational Readiness Scale and the Culturally Responsive Teacher Scale are examined to analyze the criterion validity of KDD-SY-ÖYÖ. Expert opinion is sought for content validity and face validity, and necessary adjustments are made in line with the feedback. For the reliability analysis, Cronbach's Alpha internal consistency coefficient is calculated.

CFA is performed to confirm the single-factor 35-item structure of the original KDD-SY-ÖYÖ. As a result of the applied CFA, the item factor loadings of the items are examined first. According to Civelek (2018), each factor load should be higher than 0.50. Therefore, six items with a value of less than 0.50 are excluded from the scale. When looking at the items that are excluded from the scope, these are obtained from expert opinions that, the intelligibility of the items may be difficult in Turkish culture, the scale preserves its originality despite the items excluded from the scale, and the remaining 29-item can measure the structure that the scale should theoretically measure. Afterward, CFA is performed with the remaining 29 items on the scale. It is seen that the fit values obtained from CFA are equal to or above the acceptable fit value criteria. These findings provided significant evidence for the construct validity of the single-factor, 29-item scale.

Within the criterion validity studies, a positive high level of significant relationships was found between the scores of the KDD-SY-ÖYÖ and Culturally Responsive Educational Readiness Scale ( $r=.0.69$ ;  $p<.001$ ) and Culturally Responsive Teacher Scale ( $r=.0.72$ ;  $p<.001$ ). It can be said that these findings are important evidence for the validity of the KDD-SY-ÖYÖ. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient is calculated within the reliability studies of the one-dimensional 29-item KDD-SY-ÖYÖ, and the Cronbach Alpha internal consistency coefficient was calculated at .94.

## Conclusion

At the end of this study adapted to measure the self-efficacy of teachers in classroom management processes which is associated with culturally responsive teacher competencies, a single-factor, 29-item scale that produces valid and reliable measurements. There is no item defined as a “reverse item” in the scale. In the application of the scale, while adapting to Turkish, the items are applied by grading according to the five-point Likert type as; “I never trust myself (0)”, “ I don’t trust myself (1)”, “I am undecided (2)”, “ I trust myself (3)”, “I completely trust myself (4)”. A total score can be obtained following the answers given by the participants according to the degree of participation in each item. Total scores can vary between 0 and 116. Participants with high scores mean that they have a high level of culturally responsive classroom management self-efficacy.

**ETİK BEYAN:** “*Kültürel Değerlere Duyarlı Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışması*” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’ndan 25/03/2021 tarih ve E-95728670-020-10067 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. ”

## ÖĞRETMEN ADAYLARINA YÖNELİK AKILLI TELEFONLARIN TASARIMINDA GÜVENLİK BEKLENTİLERİ ÖLÇEĞİNİN (ATTGBÖ) GELİŞTİRİLMESİ<sup>1</sup>

### SAFETY EXPECTATIONS IN THE DESIGN OF SMARTPHONES SCALE (SEitDoSS) FOR PRE-SERVICE TEACHERS: A SCALE DEVELOPMENT STUDY

Süleyman Burak TOZKOPARAN<sup>2</sup> Hatice Ferhan ODABAŞI<sup>3</sup> Adile Aşkı Kurt KURT<sup>4</sup>

Başvuru Tarihi: 7.09.2023 Yayına Kabul Tarihi: 26.10.2023 DOI: 10.21764/maeuefd.1281259

(Araştırma Makalesi)

**Özet:** Bu çalışmada öğretmen adaylarının akıllı telefonların tasarımında güvenlik beklentilerini belirlemek için bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde karma yöntem benimsenmiş, sıralı keşfedici desen kullanılmıştır. Bu süreçte alanyazın taraması yapılmış, dört adet odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Alanyazın ve odak grup görüşmelerinden dayanak alınarak oluşturulan madde havuzunun dil ve kapsam geçerliğinin irdelenmesi ve pilot çalışmanın gerçekleştirilmesi sonrasında 44 önermeden oluşan 5’li likert tipinde düzenlenmiş taslak ölçek oluşturulmuştur. Veri toplama uygulamaları Eskişehir Osmangazi ve Anadolu Üniversitelerindeki öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. 1. uygulama ile 360 öğretmen adayına uygulanan taslak ölçek üzerinde açılımlayıcı faktör analizi yapılmış, ölçeğin madde ve faktör yapısına ulaşılmıştır. 2. uygulamada 293 öğretmen adayından toplanan veri üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, beş faktör ve 21 maddeden oluşan Akıllı Telefonların Tasarımında Güvenlik Beklentileri Ölçeğine (ATTGBÖ) doğrulanmıştır. ATTGBÖ’nün alt boyutları “kullanıcıya özgü beklentiler”, “cihaza özgü beklentiler”, “entegrasyon beklentileri”, “sağlığa özgü beklentiler” ve “destek beklentileri” şeklindedir. Ölçeğin son haline ait Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı 1. uygulama veri seti için .88, 2. uygulama veri seti için .85’tir. ATTGBÖ’nün akıllı telefonların tasarımı ve güvenlik beklentileriyle ilgili yapılacak çalışmalara katkı sunabileceği düşünülmektedir. Anahtar Sözcükler: Akıllı telefon, öğretmen adayları, tasarımda güvenlik, güvenlik beklentileri, ölçek geliştirme

**Abstract:** In this study, it is aimed to develop a measurement tool to determine the safety expectations of pre-service teachers in the design of smartphones. For this purpose, mixed method was adopted and exploratory sequential design was used. A literature review and four focus group interviews were conducted. After examinations and a pilot implementation, a draft scale consisting of 44 propositions, arranged in a 5-point Likert type was created. Data collection practices were carried out with pre-service teachers at Eskişehir Osmangazi and Anadolu Universities. The draft scale was applied to 360 pre-service teachers as the 1st application, an exploratory factor analysis was performed on it. In the 2nd application, confirmatory factor analysis was performed on the data collected from 293 pre-service teachers, and The Safety Expectations Scale in the Design of Smartphones (SEitDoSS) consisting of five factors and 21 items was confirmed. The sub-dimensions of SEitDoSS are “user-specific expectations”, “device-specific expectations”, “integration expectations”, “health-specific expectations” and “support expectations”. The Cronbach's Alpha reliability coefficient of the final version of the scale is .88 for the first application dataset and .85 for the second application dataset. It is thought that SEitDoSS can contribute to studies on the design and safety expectations of smartphones. Keywords: Smartphone, pre-service teacher, safety by design, safety expectations, scale development

<sup>1</sup> Bu makale birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalında yürütülen, TÜBİTAK BİDEB 2211-C Yurt İçi Öncelikli Alanlar Doktora Burs Programı 2019 Yılı 1. Dönemi kapsamında desteklenen ve 2022 yılında tamamlanan “Akıllı Telefonların Tasarımında Öğretmen Adaylarının Güvenlik Beklentilerinin İncelenmesi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Doktor Öğretim Üyesi, OSTİM Teknik Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, E-posta: [buraktozkoparan@gmail.com](mailto:buraktozkoparan@gmail.com), [suleymanburak.tozkoparan@ostimteknik.edu.tr](mailto:suleymanburak.tozkoparan@ostimteknik.edu.tr), ORCID ID: 0000-0001-8157-8346

<sup>3</sup> Profesör Doktor, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, E-posta: [fodabasi@anadolu.edu.tr](mailto:fodabasi@anadolu.edu.tr), ORCID ID: 0000-0003-4362-4609

<sup>4</sup> Profesör Doktor, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, E-posta: [aaakurt@anadolu.edu.tr](mailto:aaakurt@anadolu.edu.tr), ORCID ID: 0000-0003-1084-5579

## Giriş

Akıllı telefonların yaygın biçimde kullanılmaya başlanmasının üstünden 15 yılı aşkın bir zaman geçtiği günümüzde, bu teknoloji ve yan ürünlerinin birey ve toplumların hayatındaki yeri ve önem algısının oldukça üst seviyelere çıktığı söylenebilir. Sağladığı kolaylıklar ve ortaya çıkardığı potansiyellerle birlikte; bu durumun bireysel olarak fiziksel ve zihinsel, bunların yanında da bazı toplumsal sorunları beraberinde getirdiği gözlemlenmektedir. Yapılan araştırmalarda akıllı telefonlarla ilgili oluşan pazar ve kullanıcı kitlesine yönelik bazı istatistikler aşağıda verilmiştir (Kiran, 2023a; Turner, 2023):

- 2020 yılı itibariyle Çin'deki 1,4 milyar nüfusun 897 milyonunun (%58) cep telefonu kullandığı belirlenmiştir. Bu cihazların %97'si akıllı telefondur. Ayrıca Çin'deki internet kullanıcılarının %99,3'ünün çevrimiçi olmak için mobil cihazları kullandığı ortaya çıkmıştır. Bu oran 2017 yılında %97,5 olarak ölçülmüş olup, yükseliş eğiliminin devam ettiği görülmektedir.
- 2021 yılında akıllı telefon satışında ilk 10'da yer alan markalar küresel pazarın %77'sini oluşturmuştur. 2022 yılında ise bu durum ilk 6 marka lehine değişim göstermiş, bu markaların payı %85'e çıkmıştır. Sektörde faaliyet gösteren 600'den fazla marka ise kalan %15'i paylaşmaktadır.
- Dünya'da akıllı telefon kullanıcı sayısı 2016 yılında yaklaşık 3,7 milyarken (toplam nüfusun yarısına yakını); 2023 yılı itibariyle 7 milyara yaklaştığı (toplam nüfusun yaklaşık %85'i) ortaya çıkmıştır. Bu trendde Covid-19 pandemisinin etkisi olduğu yorumunda bulunulabilir.
- Çin, yılda 100 milyon birimi aşkın akıllı telefon satışıyla en büyük pazar konumundadır. Arkasından 40 milyonu aşan rakamlarla Hindistan ve Amerika Birleşik Devletleri gelmektedir.
- Dünya üzerinde akıllı telefona sahip olma oranının en yüksek olduğu ülke %94 ile Güney Kore'dir. Bu oran İngiltere'de %78, Amerika Birleşik Devletleri'nde %77'dir.
- Akıllı telefon kullanıcılarının %62'si cihaz üzerinden en az bir satın alma işlemi gerçekleştirmiştir.
- Günümüzde yaklaşık 10 milyar mobil cihazın aktif olarak kullanımda olduğu bilinmektedir.

- 2023 yılında 6,92 milyar akıllı telefonun kullanımda olduğu rapor edilmiştir. Bu sayının 2024 yılında 7 milyarı aşacağı, 2025 yılında ise 7,5 milyar telefonun (akıllı telefon + cep telefonu) kullanımda olacağı öngörülmektedir.
- 2025 yılında 1,5 milyar 5G özellikli akıllı telefonun kullanımda olacağı tahmin edilmektedir.

Öte yandan, bireysel akıllı telefon kullanımıyla ilgili ortaya çıkan bazı bilgiler de aşağıdaki gibi özetlenebilir (Kiran, 2023b);

- Akıllı telefonların insanların günlük hayatları üzerindeki etkisi, özellikle Covid-19 pandemisi sürecinde iyice artmıştır. İnsanlar cihazlarında daha fazla zaman geçirmeye başlamış, günlük ortalama akıllı telefon kullanım süresi 2023 yılında 3 saat 15 dakikaya ulaşmıştır.
- Ortalama bir kullanıcı günde 150 defa telefonunun kilidini açmaktadır.
- Akıllı telefonların düzenli olarak aşırı kullanımının insan beyninin kimyasını etkilediği rapor edilmektedir.
- İnsanların %70'inden fazlası uyurken akıllı telefonunu yakın bir konumda tutmaktadır.
- Akıllı telefon kullanımı ile depresyon arasında bir ilişki olduğu araştırmalar ile ortaya çıkmıştır.
- Amerikan vatandaşlarının dörtte biri tuvaletteyken akıllı telefonunu kullandığını bildirmiştir.
- Akıllı telefon kullanıcılarının yarısından fazlası bir zaruriyet oluşmadıkça telefonunu kapatmamaktadır.
- Ortalama bir kullanıcı bir günde akıllı telefonunun ekranına 2500'den fazla sayıda dokunmaktadır.
- Gece uykusundan uyanan insanların %40'ı ilk iş olarak akıllı telefonunu kontrol etmektedir.
- Kullanıcıların dörtte biri geçmişte en az bir kez araç kullanırken mesaj yazdığını bildirmiştir.
- Genç kullanıcıların %40'ından fazlası gün içinde akıllı telefonlarından aldıkları bildirim sayısından rahatsız olduklarını ifade etmektedir.
- Gençlerin yarısına yakını sabah kalktıktan sonra ilk 5 dakika içinde bir mobil cihazla (tablet, akıllı telefon vb.) etkileşime girmektedir.
- Gençlerin yaklaşık %80'i uykuya geçmeden önce yatakta akıllı telefonlarını kullanmaktadır.

- Gençlerin yarısından fazlası arkadaşlarıyla birlikte bir ortamda otururken uzun süreler sessiz şekilde akıllı telefonlarıyla ilgilenmektedir.
- Akıllı telefon kullanıcılarının %85'i bazen bir yandan arkadaşları ve aileleriyle konuşurken bir yandan da telefonunu kullandıklarını belirtmiştir.
- Akıllı telefon kullananların %66'sının akıllı telefon bağımlılığı belirtileri gösterdiği ortaya çıkmıştır.
- Ebeveynlerin %47'si çocuklarının akıllı telefon bağımlısı olduğunu düşünmektedir.

Yukarıdaki istatistikler incelendiğinde ve önümüzdeki yıllar ile ilgili öngörüler de dikkate alındığında, bu cihazların güvenlik boyutunun kritik bir önem arz ettiği anlaşılmaktadır. Yine bu bilgilere göre kullanıcıların fiziksel ve zihinsel sağlıkları ile sosyal yaşantılarının akıllı telefon kullanım alışkanlıklarından etkilendiği net şekilde anlaşılmaktadır. Bu konudaki ar-ge çalışmalarında güvenlik konularının farklı boyutları ile birlikte dikkate alınması, bir tasarımda güvenlik yaklaşımının uygulanmasının gerekliliği gün yüzüne çıkmıştır. Tasarımda güvenlik, ürün veya sistemlerin geliştirilmesi sürecinde başvurulacak tasarımda güvenlik yaklaşımı, oluşabilecek yapısal sorun ve hatalar, işlev bozuklukları vb. riskli durumları tanımlamayı ve yanlış kullanımın çevre, insan ya da diğer ürün ve sistemlere zarar verebileceği durumların üstesinden gelmeyi amaçlayan yenilenebilir bir yaklaşım olarak açıklanabilir (Rajabalinejad, 2019). Alanyazına bakıldığında da güvenliğin tasarım süreçlerinden başlaması gerektiği görüşü ortaya çıkmaktadır (Serksnis, 2019; Sokol, 2013; Varshney & Alemzadeh, 2017). Bu noktada ürün ya da sistemlerle ilgili, kullanıcıların beklentilerinin tespit edilmesinin önemli bir fark yaratabileceği öngörüsünde bulunmak mümkündür.

Tasarımın kullanım sırasında oluşan kazalar üzerindeki etkisinin hangi ölçüde olduğu konusunda yapılan araştırmaların sonuçları araştırmadan araştırmaya değişkenlik göstermektedir. Oluşan kazaların %20-60'ında oluşum nedeni olarak hatalı tasarıma bağlanan en az bir unsur bulunduğu görülmektedir (Hale, Kirwan & Kjellen, 2007). Bu bilgi, tasarım sürecinin güvenlik konusunda önemli bir unsur olarak karşımıza çıktığını pratikte ortaya koymaktadır.

Alanyazında güvenli ürün geliştirme konusundaki çalışmalarda ilgili ürünün potansiyel kullanıcılarının doğrudan ya da dolaylı biçimde sürece dahil edildiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Tasarımda güvenlik konusunun irdelenmesi gereken bir konu olduğu anlaşılmaktadır. Güvenliğin tasarım süreçlerine dahil edilmesi konusunda kullanıcı beklentilerini



inceleyen bir bilimsel araştırma yürütülmesinin konuyla ilgili bir anlayış oluşması açısından alanyazına katkı sunabilir ve potansiyel mühendis ve tasarımcılara yardımcı olabileceği söylenebilir.

Teknolojik ürün veya sistemlerle en çok etkileşim halinde olan, deneyim yaşayan grup kullanıcılarıdır. Dolayısıyla kullanıcıların o ürün veya sistemle ilgili görüş ve beklentilerinin önemli bir gösterge olacağı ifade edilebilir. Öğretmen adayları da yaş grupları itibariyle akıllı telefonları en çok kullanan kitle içerisinde yer almaktadır. Ayrıca gelecekte sonraki nesillere rol model olacak bireyler arasında yer alacaklardır. Öte yandan uzmanların çoğu çocukların çevrimiçi ortamlarda güvende tutulması konusunda onlara bilgi verme ve yol göstermenin en az alınacak teknik tedbirler kadar önemli olduğunu söylemektedir (Ives, 2019). Bu gibi nedenlerle öğretmenlerin doğru ve güvenli kullanım konusunda bilinçli olması ve öğrencilerine doğru bir rol model olması oldukça kritiktir. Ancak öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen bir çalışmada katılımcıların büyük çoğunluğunun (>%72) akıllı telefonunda kişisel bilgilerini sakladığı, yine çoğunluğunun (>%63) bu bilgilerinin gizliliğinden endişe duyduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Talan, Aktürk, Korkmaz & Gülseçen, 2015). Bu bağlamda bu çalışmada ise öğretmen adaylarının akıllı telefonların tasarımında güvenlik beklentilerini belirlemek amacıyla kullanılacak bir ölçme aracı geliştirilmesi planlanmıştır. Ek olarak öğretmen adaylarının yaşları itibariyle akıllı telefonların en büyük kullanıcı kitlesi içerisinde olması da sonuçların genellenebilirliği ve çıkarımda bulunabilme açısından önemli görülmektedir.

## Yöntem

Bu çalışmada araştırma amaçlarına ulaşılması için karma yöntem tercih edilmiş, sıralı keşfedici desenden yararlanılmıştır. Sıralı keşfedici desende öncelikle nitel veriler toplanıp analiz edilir, ulaşılan bulgulara göre konuyla ilgili bir anlayış oluşturulur, sonrasında nicel veri toplama aşamaları yürütülür ve istatistiksel sonuçlar ortaya konur (Halcomb & Hickman, 2015). Bu bağlamda Akıllı Telefonların Tasarımında Güvenlik Beklentileri Ölçeği (ATTGBÖ)'nin geliştirilmesi sürecinde öncelikle tasarımda güvenlik konusu ve alt boyutlarına ilişkin bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Sonrasında öğretmen adaylarının akıllı telefonlarla ilgili algıları ve beklentileri konusunda derinlemesine bilgi edinmek üzere gerçekleştirilen dört adet odak grup görüşmesinin ilgili görüş ve temalarından yararlanılmış, bu verilerin incelenmesinin ardından bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzuyla ilgili kapsam geçerliğinin yeterli olduğundan emin olmak, değerlendirme ve önerilerini almak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Ek

olarak dilbilgisine uygunluk bakımından da dil uzmanlarının görüşü alınmıştır. Ulaşılan taslak ölçeğin pilot uygulaması çevrimiçi ortamda yapılmıştır. Sonrasında biri açımlayıcı faktör analizi, biri doğrulayıcı faktör analizi için iki veri toplama uygulaması gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları Google Formlar aracılığı ile çevrimiçi ortamda katılımcılara ulaştırılmıştır. Çalışma kapsamında toplanan verilerin analizi IBM SPSS 24 ve AMOS 24 istatistik programları ile gerçekleştirilmiştir.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini 2020-2021 akademik yılında Türkiye'deki devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada uygulama ve veri toplama etkinliklerinin gerçekleştirileceği örneklem kolay ulaşılabilirlik durumuna göre seçilmiş olup, Eskişehir ilindeki iki üniversitede (Anadolu, Osmangazi) öğrenim gören öğretmen adayları katılımcıları oluşturmaktadır. Bu üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrencisi bulunan, Anadolu Üniversitesi'nde 11 (Almanca Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Fransızca Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Özel Eğitim, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Resim-İş Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği) ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde sekiz (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Özel Eğitim, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği) olmak üzere toplam 12 farklı öğretmenlik lisans programı bulunmaktadır.

Araştırmada nitel veri toplama uygulamalarında örneklem seçimi yoluna gidilmeden, iki fakültede yapılan duyuruyla mümkün olduğunca farklı bölümlerden katılımcılar belirlenerek odak grup görüşmelerinin katılımcıları oluşturulmuştur. Araştırmada yapılan iki nicel veri toplama uygulamasında ise çevrimiçi veri toplama aracı öğrencilere yönlendirilmiştir. Anadolu ve Osmangazi Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde eğitimlerine devam eden öğretmen adaylarından ölçme aracına yanıt veren katılımcılar, bu çalışmanın birinci (AFA) ve ikinci (DFA) uygulamalarının çalışma gruplarını oluşturmaktadır. Uygulama aşamalarında çevrimiçi ortamda (Google Formlar) oluşturulan formlar ilgili fakültelerdeki öğretmen adaylarına ulaştırılmış, forma gönüllü olarak eksiksiz cevap veren öğretmen adaylarının verileri veri setlerini oluşturmuştur. Bu veri toplama uygulamaları 2020-2021 akademik yıllarında gerçekleştirilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinde yapılan birinci uygulamada 267 kadın 93 erkek toplam 360 katılımcıya ulaşılmış olup, oluşan veri setinde çalışmanın evrenini oluşturan üniversitelerin eğitim fakültelerinin her sınıfından (1-4) ve Resim-İş Öğretmenliği hariç tüm bölümlerinden katılımcı bulunmaktadır. İkinci uygulamada ise 190 kadın 103 erkek toplam 293 katılımcıya ulaşılmıştır. Bu veri setinde her sınıftan ve tüm bölümlerden katılımcı bulunmaktadır.

### **Madde Havuzu ve Uzman Görüşü**

Ölçek maddelerinin oluşturulmasından önce tasarımda güvenlikle ilgili İngilizce ve Türkçe anahtar kelimelerle bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiş, yapılan çalışmalar ve sonuçları incelenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının akıllı telefonlarla ilgili algıları ve beklentileri konusunda ilgili dört odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş, bu görüşmelerde toplam 22 öğretmen adayı görüş bildirmiştir. Bu görüşmelerin de incelenmesinin ardından araştırmacılar tarafından madde havuzu şekillendirilmiştir. Maddeler her biri bir önerme olacak şekilde hazırlanmıştır. Ortaya çıkan madde havuzu başlangıçta toplam 42 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca ölçeğin 5'li likert tipinde düzenlenmesine, her bir önermenin katılımcılar tarafından “az önemli (1)” “çok önemli (5)” şeklinde puanlanmasına karar verilmiştir.

Araştırmacı tarafından oluşturulan madde havuzunun dil ve kapsam geçerliğinin değerlendirilmesi ve varsa ek görüşlerin alınması adına; madde havuzunun yer aldığı bir değerlendirme formu oluşturulmuştur. Bu form ulaştırılarak bir edebiyat ve iki bilişim teknolojileri öğretmeninden görüş ve önerileri alınmış, bu doğrultuda madde havuzunu oluşturan önermelerde bazı değişiklikler yapılmıştır. Ek olarak üç bilgisayar ve öğretim teknolojileri alan uzmanı ile çevrimiçi ortamda görüşme ve yazışmalar (e-posta) gerçekleştirilmiş, maddelerle ilgili öneriler tartışılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda taslak ölçek maddelerin önermelerden değil yargılardan oluşmasına karar verilmiş ve iki yeni yargı eklenmiş, birçok maddenin ifadesinde sade ve anlaşılır hale gelmesi için değişiklikler yapılmış, sonuç olarak pilot çalışmaya hazır olan taslak ölçek toplam 44 maddeden oluşmuştur.

### **Pilot Çalışma**

Bu aşamada çevrimiçi ortama aktarılan taslak ölçek gönüllü öğretmen adaylarına gönderilmiş ve cevaplamaları istenmiştir. Formu cevaplama sürelerini, anlamakta güçlük çektikleri noktaları, var ise ek görüş ve önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Toplam 11 öğretmen adayından geri bildirim

alınmış ve genel olarak taslak ölçek ile ilgili görüşlerin olumlu olduğu görülmüştür. Bildirilen cevaplama sürelerinin ortalaması ise yedi dakika olmuştur. Bu aşamaların ardından katılımcıların cinsiyet, üniversite, bölüm ve yaş bilgilerinin de istendiği ve toplam 44 maddeden oluşan taslak ölçeğin yer aldığı çevrimiçi form veri toplanmasına hazır hale gelmiştir.

Birinci uygulama (AFA) için hazır olan taslak ölçek maddeleri aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

*Taslak ölçek maddeleri*

No	Yargı	Az Önemli			Çok Önemli	
1	Akıllı telefonların fiziksel yapısına güven duymak:	1	2	3	4	5
2	Akıllı telefonların işletim sistemine güven duymak:	1	2	3	4	5
3	Akıllı telefonların tasarımında, güvenlik konularına dikkat edilmesi:	1	2	3	4	5
4	Akıllı telefonların hırsızlığa/kaybolmalara karşı güvenlik önlemleri içermesi:	1	2	3	4	5
5	Akıllı telefonların ergonomisinin fiziksel özelliklerime uygun olması:	1	2	3	4	5
6	Akıllı telefonların kullanım kılavuzundaki bilgiler:	1	2	3	4	5
7	Akıllı telefonların kullanım kılavuzunun güvenlikle ilgili ayrıntılı bilgiler içermesi:	1	2	3	4	5
8	Akıllı telefonların fiziksel tehlikelere (kırılma, çizilme vb.) karşı dayanıklı olması:	1	2	3	4	5
9	Akıllı telefonların yazılımsal tehlikelere (virüs, dolandırıcılık vb.) karşı koruma özellikleri içermesi:	1	2	3	4	5
10	Akıllı telefon kullanırken karşılaşılan güvenlik sorunlarının uygun yönlendirmelerle kullanıcı tarafından çözülebilmesi:	1	2	3	4	5
11	Akıllı telefonların yaydığı radyasyon seviyesinin az olması:	1	2	3	4	5
12	Akıllı telefonların sağlam ve uzun ömürlü materyallerden üretilmesi:	1	2	3	4	5
13	Akıllı telefonlarda güvenlik konusunda kullanıcı yorumlarının dikkate alınması:	1	2	3	4	5
14	Akıllı telefonlarda güvenlik konusunda internetteki inceleme videolarının dikkate alınması:	1	2	3	4	5
15	Akıllı telefon markasının güvenlik konusunda iyi bir imaja sahip olması:	1	2	3	4	5
16	Akıllı telefonun güvenliği açısından yüksek fiyatlı olması:	1	2	3	4	5
17	Akıllı telefonun güvenliği açısından popüler bir model olması:	1	2	3	4	5
18	Akıllı telefonların sağlığa nasıl bir etkisi olduğunun dikkate alınması:	1	2	3	4	5
19	Akıllı telefonların batarya/pil ömrünün uzun olması:	1	2	3	4	5
20	Akıllı telefonların kullanım ömrünün uzun olması:	1	2	3	4	5

No	Yargı	Az Önemli			Çok Önemli	
21	Akıllı telefonlarda üçüncü şahısların kişisel bilgilerine erişmesini engelleyecek akıllı koruma sistemlerinin bulunması:	1	2	3	4	5
22	Akıllı telefonların batarya güvenliğinin artırılması:	1	2	3	4	5
23	Akıllı telefonların suya dayanıklılık özelliğinin artırılması:	1	2	3	4	5
24	Akıllı telefonların toza dayanıklılık özelliğinin artırılması:	1	2	3	4	5
25	Akıllı telefonların doğaya nasıl bir etkisi olduğunun dikkate alınması:	1	2	3	4	5
26	Akıllı telefon ekranının sağlam olması:	1	2	3	4	5
27	Akıllı telefonların garanti ve onarım konusunda üretici tarafından uzun süre desteklenmesi:	1	2	3	4	5
28	Akıllı telefonların yazılımsal olarak üretici tarafından uzun süre desteklenmesi:	1	2	3	4	5
29	Akıllı telefonların güvenlik konusunda uzun süre uygulama ve güvenlik güncelleştirmesi alması:	1	2	3	4	5
30	Daha güvenli bir kullanım için; akıllı telefonların giyilebilir teknolojilerle (akıllı bileklik/saat vb.) entegre olması:	1	2	3	4	5
31	Daha kapsamlı bir güvenlik için; akıllı telefonların akıllı ev konseptindeki (akıllı robot süpürge, akıllı aydınlatma sistemleri vb.) cihazlarla entegre olması:	1	2	3	4	5
32	Daha kapsamlı bir güvenlik için; akıllı telefonların otomobil gibi diğer kişisel araçlarla entegre olması:	1	2	3	4	5
33	Çocukların kullanım güvenliği için; akıllı telefonlarda ebeveyn denetimi özelliklerinin artırılması:	1	2	3	4	5
34	Cihazın kullanım güvenliği için; akıllı telefonlarda yapay zeka destekli çözümler sunulması:	1	2	3	4	5
35	Akıllı telefonların tasarım aşamasında çocukların güvenliğinin dikkate alınması:	1	2	3	4	5
36	Çocukların kullanım deneyimlerinin güvenli hale getirilmesi için; akıllı telefonlarda ek yazılımsal önlemler alınması:	1	2	3	4	5
37	Engellilerin kullanım güvenliği için; akıllı telefonlarda sunulan erişilebilirlik seçeneklerinin artırılması:	1	2	3	4	5
38	Yaşlıların kullanım güvenliği için; akıllı telefonlarda sunulan çözümlerin artırılması:	1	2	3	4	5
39	Akıllı telefonların tasarımında geri dönüştürülebilir ve tekrar kullanılabilir parçaların kullanılması:	1	2	3	4	5
40	Akıllı telefonların tasarımında kullanıcı beklentilerinin dikkate alınması:	1	2	3	4	5
41	Akıllı telefonlarda güvenlikle ilgili hizmet ve ayarların özelleştirilebilmesi:	1	2	3	4	5
42	Akıllı telefonlarda kullanıcıların sosyal yaşamlarını olumsuz etkileyecek sonuçlara (bağımlılık, asosyalleşme vb.) karşı yazılımsal önlemler sunulması:	1	2	3	4	5
43	Akıllı telefonlarda güvenlik açısından; yeni çıkan (güncel) modellerden olması:	1	2	3	4	5

No	Yargı	Az Önemli			Çok Önemli	
44	Akıllı telefonlarda güvenlik açısından; döneminin en gelişmiş (amiral gemisi) modellerinden olması:	1	2	3	4	5

### Faktör Analizi

Faktör analizi, gizil durumda olan birbirleriyle ilişkili değişkenleri anlamlı yeni faktörler/boyutlar altında toplamayı ve bu değişkenler arası ilişkileri bu faktörler/boyutlar açısından açıklamayı amaçlayan bir istatistik yöntemi olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2002). Bu çalışmada geliştirilen taslak ölçeğin faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi (AFA), bu yapıyı test etmek için ise ikinci bir örneklemden toplanan veriler ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Tezbaşaran & Gelbal (2018) AFA'nın bir teori geliştirmek üzere kullanıldığını, DFA'nın ise var olan bir teoriyi test etmek üzere kullanıldığını ifade etmektedir. AFA için genellikle IBM SPSS programından, DFA için ise genellikle hem IBM SPSS hem de AMOS programlarından istifade edilir. Bir veri seti üzerinde bu faktör analizlerinin gerçekleştirilebilmesi için Keiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin .60 ve üstü olması, bunun yanında Bartlett testinin ise anlamlı ( $p \leq .05$ ) olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2009; Patır, 2009).

DFA'da var olan modelin uyumunun incelenmesinde dikkate alınan bazı kriterler bulunmaktadır. Alanyazındaki DFA ve yapısal eşitlik modeli kullanılan araştırmalarda belirlenen kriterler farklılık göstermekle birlikte genel olarak geçerli görülen “kabul edilebilir uyum” ve “iyi uyum” kriterleri Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2

*Araştırmalarda DFA uyum indeksleri ve uyum aralıkları (Bayram, 2010; Erdoğan, Bayram & Deniz, 2007; Hoyle, 1995; Hu & Bentler, 1999; Kenny, 2015; Meydan & Şeşen, 2011; Rodríguez-Sánchez, Salanova, Cifre & Schaufeli, 2011; Şimşek, 2007; Tabachnick, Fidell & Ullman, 2007)*

Uyum Kriteri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
$\chi^2/sd$	$\chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd < 5$
p	$.05 \leq p \leq 1$	$.01 \leq p < .05$
GFI	$.90 \leq GFI$	$.85 \leq GFI \leq .89$
AGFI	$.90 \leq AGFI$	$.85 \leq AGFI \leq .89$
NFI	$.95 \leq NFI$	$.90 \leq NFI \leq .94$
RFI	$.90 \leq RFI < 1$	$.85 \leq RFI < .90$
IFI	$.90 \leq IFI$	-
TLI	$.90 \leq TLI$	-
CFI	$.97 \leq CFI$	$.90 \leq CFI \leq .96$
RMSEA	$RMSEA \leq .05$	$.06 \leq RMSEA \leq .08$
SRMR	$SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$

Tablo 2’de verilen uyum kriter ve aralıkları bu araştırmada yapılan DFA sonuçlarının değerlendirilmesinde dikkate alınmıştır.

### **1. Uygulama (Açımlayıcı Faktör Analizi)**

2020/2021 akademik yılının Covid-19 pandemisi nedeniyle uzaktan eğitim şeklinde devam etmesi nedeniyle veri toplama uygulamalarının çevrimiçi ortamda oluşturulacak bir d-form ile gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Google Formlar üzerinde oluşturulan bu formda öncelikle araştırma ve araştırmacının bilgilerini içeren bir bilgilendirme yazısı eklenmiş, demografik bilgilerin ve evren dışı katılımcıların takip edilebilmesi amacıyla cinsiyet, üniversite, bölüm ve yaş bilgileri istenmiş, daha sonrasında araştırmacının amacı ve ölçeğe nasıl cevap verilmesi gerektiği ile ilgili açıklama ile birlikte taslak ölçek maddeleri yerleştirilmiştir. Son olarak araştırmacının konusuna uygun bir görsel eklenip, sayfa teması seçilerek, form uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Forma bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi web tarayıcısı olan tüm cihazlardan erişilip cevaplanabilmektedir. Formun cevaplanması yaklaşık yedi dakika sürmektedir.

Uygulama linki Anadolu ve Osmangazi üniversitelerinin eğitim fakültelerinde bulunan bölümlerin bölüm başkanlarına bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına yönlendirmeleri için ilgili etik kurul ve uygulama izinleriyle birlikte mail aracılığıyla gönderilmiştir. Kendilerine ulaşan linki gönüllü olarak cevaplayan öğretmen adayları bu araştırmacının açımlayıcı faktör analizinin örneklemini oluşturmuştur. Maillerin gönderilmesinin ardından dört hafta beklenmiş, toplam 360 öğretmen adayının verisine ulaşıldıktan sonra birinci uygulama sonlandırılmıştır.

### **2. Uygulama (Doğrulayıcı Faktör Analizi)**

Akıllı Telefonların Tasarımında Güvenlik Beklentileri Ölçeği’nin doğrulayıcı faktör analizinin yapılması amacıyla, ikinci bir veri toplama uygulaması gerçekleştirilmiştir. Covid-19 pandemisiyle birlikte yükseköğretim kurumlarının eğitim faaliyetlerine çevrimiçi olarak devam etmesi nedeniyle 5 faktör ve 21 maddeden oluşan form araştırmacının evreni içerisinde farklı katılımcılara çevrimiçi ortamda yönlendirilmiş ve kendilerine ulaştırılan linki gönüllü olarak dolduran katılımcılar ikinci uygulamanın verilerini oluşturmuştur. Verilerin toplanması için Google Formlar aracılığıyla bir çevrimiçi form oluşturulmuş, bu form öğretim üyeleri ve çeşitli WhatsApp ve Facebook gibi sosyal medya grupları aracılığıyla evreni oluşturan öğretmen adaylarına yönlendirilmiştir. Formun cevaplanması ortalama 4 dakika sürmektedir. Katılımcıların birinci uygulamadakilere

farklılaşması amacıyla formun açıklama kısmına, birinci uygulamaya katılan öğrencilerin cevaplama yapmaması için bir not yerleştirilmiştir. Ancak katılımın tam olarak kontrol edilememesi bir sınırlılık oluşturmuş olabilir. Toplam 9 hafta süren ikinci uygulama aşaması 293 öğretmen adayına ulaşılmalarının ardından tamamlanmıştır.

### Ölçeğin Güvenirliği

Ölçeğin güvenirlüğünün değerlendirilmesi konusunda; birinci ve ikinci uygulamanın verileri üzerinde faktör analizleriyle ulaşılan yapının Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayıları belirlenmiştir.

### Bulgular

Araştırmanın veri analizi aşamasında öncelikle öğretmen adaylarına uygulanan 44 maddeden oluşan taslak ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için Örneklem Uygunluk Değeri (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity) sonuçlarına bakılmış, bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

*Akıllı Telefonların Tasarımında Güvenlik Beklentileri Taslak Ölçeğinin KMO ve Bartlett küresellik testi değerleri*

<b>Keiser-Meier-Olkin (KMO)</b>	.88
<b>Örneklem Uygunluk Değeri</b>	
<b>Bartlett's Test of Sphericity Chi-Square</b>	4182,502
(Bartlett Küresellik testi Ki-Kare)	
<b>Serbestlik Derecesi (sd)</b>	300
<b>Anlamlılık Düzeyi</b>	.00

Tablo 3'te görüldüğü üzere; KMO=.88; küresellik testi sonucu ise  $\chi^2=4182,502$ ; sd=300 ( $p=.00<.05$ ) olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre örneklem büyüklüğünün “çok iyi” seviyede olduğu (Turanlı, Taşpınar Cengiz & Bozkır, 2012), küresellik testinin anlamlı olması ile de toplanan verinin faktör analizine uygun olduğu anlaşılmaktadır.

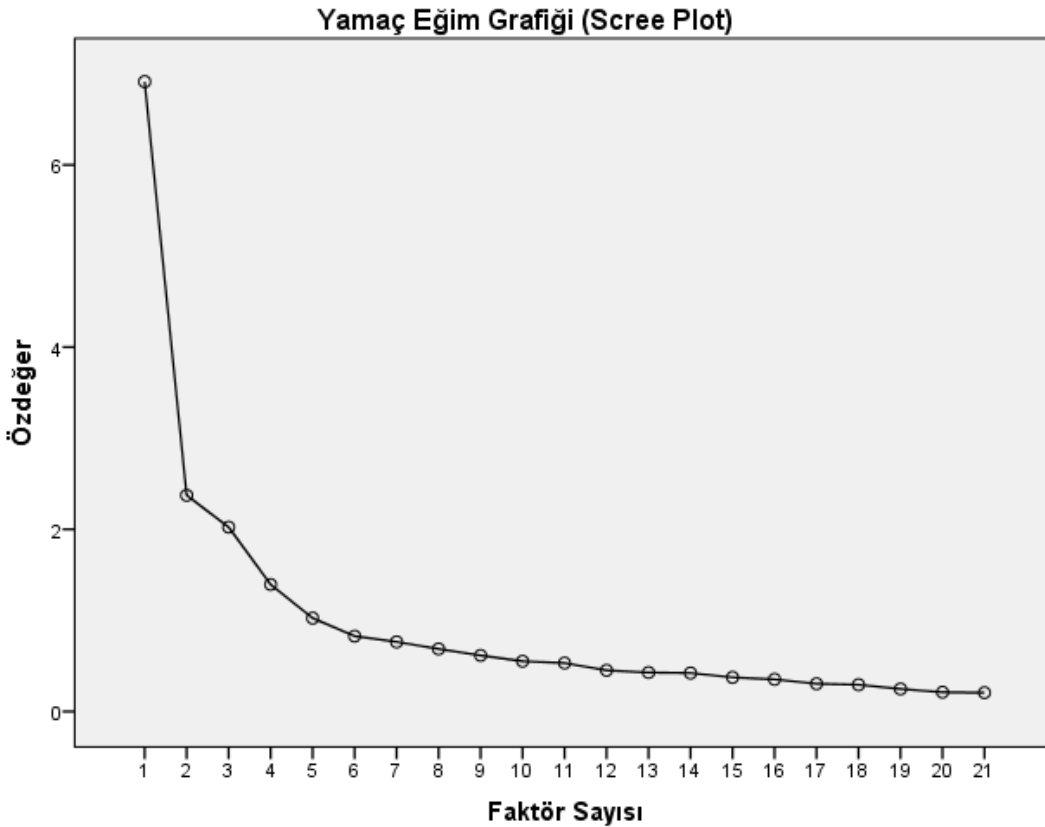
### Açımlayıcı Faktör Analizi

AFA'da faktörlerin belirlenmesi için kullanılabilecek birçok modelleme metodu bulunmaktadır. Genel kabul gören ve sıklıkla kullanılanlar ise Temel Bileşenler (Principal Components) ve En Çok Benzerlik (Maximum Likelihood) metotlarıdır. Bu araştırmada açımlayıcı faktör analizinde Temel



Bileşenler metodu kullanılmıştır. Temel Bileşenler analizi ile çok sayıda değişkenin bilgi kaybına yol açmadan daha az değişkenle temsil edilmesi ve değişkenin açıklanan varyansının en üst seviyede olması hedeflenir (Tezbaşaran & Gelbal, 2018).

44 maddeden oluşan taslak ölçek üzerinde Temel Bileşenler ve varimax döndürme yöntemleri kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Varimax döndürme tekniğinde potansiyel faktörlerin birbirleriyle ilişkisinin bulunmadığı varsayılır ve oluşacak modelde mümkün olan en fazla sayıda birbirinden bağımsız faktörün elde edilmesi amaçlanır (Kieffer, 1998). Analiz sonucunda madde faktör yükü .30'un altı veya .90'ın üzerinde olan bir maddenin bulunmadığı, ancak bazı maddelerin bir faktöre yüklenmediği veya birden fazla faktöre yüklendiği ortaya çıkmıştır. İlgili maddeler ölçekten çıkarılarak yapılan testlerde farklı ölçek varyanslarına ulaşılmış, bu testlerin tekrarlanması suretiyle sağlıklı ve güçlü bir ölçek yapısı bulunmuştur. Ölçeğin faktör sayısına ilişkin açımlayıcı faktör analizindeki Yamaç Eğim Grafiği (Scree Plot) incelenmiştir. Ulaşılan bu yapı 5 faktör ve 21 maddeden oluşmakta, bilgiler Şekil 1 ve Tablo 4'te yer almaktadır.



Şekil 1. Akıllı Telefonların Tasarımında Güvenlik Beklentileri Ölçeği'nin Yamaç Eğim Grafiği

Şekil 1 incelendiğinde özdeğeri “1” den büyük olan beş faktör bulunduğu görülmektedir. Bu ölçüte göre Akıllı Telefonların Tasarımında Güvenlik Beklentileri Ölçeğinin beş faktörden oluştuğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4

*Akıllı Telefonların Tasarımında Güvenlik Beklentileri Ölçeğinin madde/faktör yapısı ve yükleri*

No	Maddeler	F1	F2	F3	F4	F5
33	Çocukların kullanım güvenliği için; akıllı telefonlarda ebeveyn denetimi özelliklerinin artırılması:	.79				
36	Çocukların kullanım deneyimlerinin güvenli hale getirilmesi için; akıllı telefonlarda ek yazılımsal önlemler alınması:	.78				
35	Akıllı telefonların tasarım aşamasında çocukların güvenliğinin dikkate alınması:	.77				
38	Yaşlıların kullanım güvenliği için; akıllı telefonlarda sunulan çözümlerin artırılması:	.74				
37	Engellilerin kullanım güvenliği için; akıllı telefonlarda sunulan erişilebilirlik seçeneklerinin artırılması:	.74				
19	Akıllı telefonların batarya/pil ömrünün uzun olması:		.77			
12	Akıllı telefonların sağlam ve uzun ömürlü materyallerden üretilmesi:		.74			
8	Akıllı telefonların fiziksel tehlikelere (kırılma, çizilme vb.) karşı dayanıklı olması:		.67			
20	Akıllı telefonların kullanım ömrünün uzun olması:		.61			
23	Akıllı telefonların suya dayanıklılık özelliğinin artırılması:		.54			
31	Daha kapsamlı bir güvenlik için; akıllı telefonların akıllı ev konseptindeki (akıllı robot süpürge, akıllı aydınlatma sistemleri vb.) cihazlarla entegre olması:			.87		
32	Daha kapsamlı bir güvenlik için; akıllı telefonların otomobil gibi diğer kişisel araçlarla entegre olması:			.84		
30	Daha güvenli bir kullanım için; akıllı telefonların giyilebilir teknolojilerle (akıllı bileklik/saat vb.) entegre olması:			.83		
34	Cihazın kullanım güvenliği için; akıllı telefonlarda yapay zeka destekli çözümler sunulması:			.55		
18	Akıllı telefonların sağlığa nasıl bir etkisi olduğunun dikkate alınması:				.77	
25	Akıllı telefonların doğaya nasıl bir etkisi olduğunun dikkate alınması:				.75	
7	Akıllı telefonların kullanım kılavuzunun güvenlikle ilgili ayrıntılı bilgiler içermesi:				.70	
11	Akıllı telefonların yaydığı radyasyon seviyesinin az olması:				.68	
28	Akıllı telefonların yazılımsal olarak üretici tarafından uzun süre desteklenmesi:					.80
29	Akıllı telefonların güvenlik konusunda uzun süre uygulama ve güvenlik güncelleştirmesi alması:				.72	
27	Akıllı telefonların garanti ve onarım konusunda üretici tarafından uzun süre desteklenmesi:					.68

Tablo 4 incelendiğinde; Akıllı Telefonların Tasarımında Güvenlik Beklentileri Ölçeğinin beş faktörlü ve 21 maddeden oluşan bir yapıda olduğu görülmektedir. Taslak ölçekteki 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 24, 26, 39, 40, 41, 42, 43, ve 44 nolu maddeler olmak üzere toplam 23 madde bir faktöre anlamlı şekilde yerleşmediği, birden fazla faktöre yerleştiği veya açıklanan toplam varyansı etkilememeleri nedeniyle ölçekten çıkarılmışlardır. F1 faktöründe 5, F2 faktöründe 5, F3 faktöründe 4, F4 faktöründe 4, ve F5 faktöründe 3 olmak üzere toplam 21 madde ile yapı tamamlanmıştır. Bu 5 faktör ve 21 maddenin konuyu ne oranda açıkladığı ile ilgili olarak, faktörlerin ve ölçeğin bütününe toplam varyansı (total variance explained) ne kadar açıkladığına bakılmış, bilgiler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

*Akıllı Telefonların Tasarımında Güvenlik Beklentileri Ölçeğinin toplam varyansı açıklama oranları*

<b>Faktör</b>	<b>Toplam açıklanan varyans (%)</b>
F1	%32.92
F2	%11.30
F3	%9.63
F4	%6.64
F5	%4.89
<b>Toplam</b>	<b>%65.38</b>

Tablo 5’te görüldüğü üzere ölçeğin F1 faktörü %32,92; F2 faktörü %11,3; F3 faktörü %9,63; F4 faktörü %6,64 ve F5 faktörü %4,89 oranında toplam açıklanan varyansa etki etmektedir. F1 faktörü toplam varyansın %32,92’sini; F1 ve F2 faktörleri birlikte toplam varyansın %44,22’sini; F1, F2 ve F3 faktörleri birlikte toplam varyansın %53,85’ini; F1, F2, F3 ve F4 faktörleri toplam varyansın %60,49’unu; F1, F2, F3, F4 ve F5 faktörlerinden oluşan ölçeğin tamamı ise toplam varyansın %65,38’ini açıklamaktadır. Bir ölçeğin temsil yeteneğinden bahsedebilmek için açıkladığı toplam varyansın en az %50 nin üzerinde olması beklenir (Yaşlıoğlu, 2017). Akıllı Telefonların Tasarımında Güvenlik Beklentileri Ölçeğinin açıkladığı varyansın yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Açımlayıcı faktör analizinin sonucunda oluşan faktörler ve faktörleri oluşturan maddeler incelenmiş, Faktörlere ölçtüğü niteliğe göre isim verilmiştir. Bunlar:

- F1 (5 madde): Kullanıcıya özgü beklentiler
- F2 (5 madde): Cihaza özgü beklentiler

- F3 (4 madde): Entegrasyon beklentileri
- F4 (4 madde): Sağlığa özgü beklentiler
- F5 (3 madde): Destek beklentileri

şeklindedir.

Bu bölümde gerçekleştirilen analizler sonucunda ortaya çıkan ve DFA için hazır olan Akıllı Telefonların Tasarımında Güvenlik Beklentileri Ölçeği'nin faktör ve maddeleri Tablo 6'da verilmiştir.

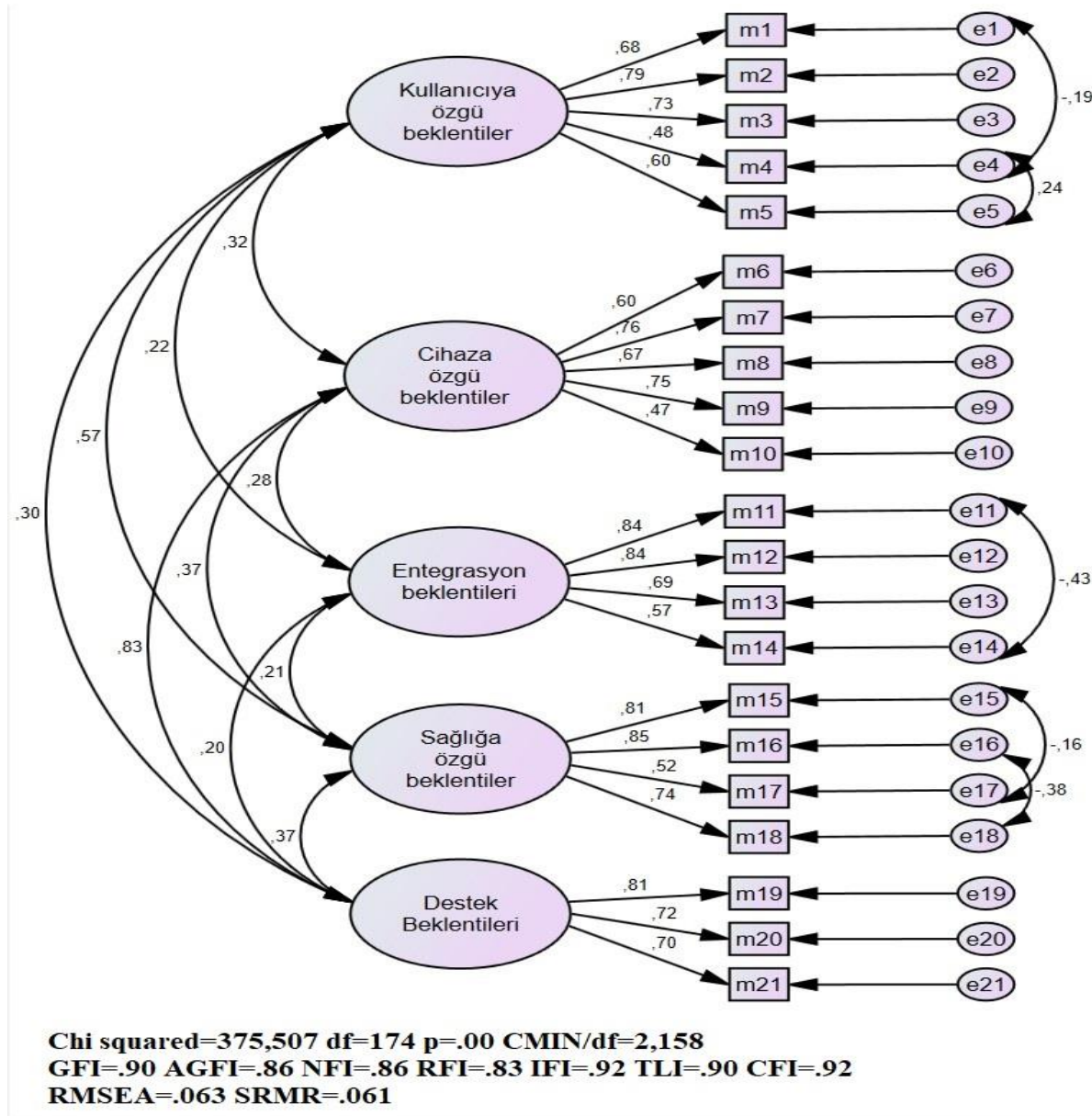
Tablo 6

*AFA sonrası Akıllı Telefonların Tasarımında Güvenlik Beklentileri Ölçeği'nin maddeleri*

Faktör	No	Madde
Kullanıcıya özgü beklentiler	1	Çocukların kullanım güvenliği için; akıllı telefonlarda ebeveyn denetimi özelliklerinin artırılması:
	2	Çocukların kullanım deneyimlerinin güvenli hale getirilmesi için; akıllı telefonlarda ek yazılımsal önlemler alınması:
	3	Akıllı telefonların tasarım aşamasında çocukların güvenliğinin dikkate alınması:
	4	Yaşlıların kullanım güvenliği için; akıllı telefonlarda sunulan çözümlerin artırılması:
	5	Engellilerin kullanım güvenliği için; akıllı telefonlarda sunulan erişilebilirlik seçeneklerinin artırılması:
Cihaza özgü beklentiler	6	Akıllı telefonların batarya/pil ömrünün uzun olması:
	7	Akıllı telefonların sağlam ve uzun ömürlü materyallerden üretilmesi:
	8	Akıllı telefonların fiziksel tehlikelere (kırılma, çizilme vb.) karşı dayanıklı olması:
	9	Akıllı telefonların kullanım ömrünün uzun olması:
	10	Akıllı telefonların suya dayanıklılık özelliğinin artırılması:
Entegrasyon beklentileri	11	Daha kapsamlı bir güvenlik için; akıllı telefonların akıllı ev konseptindeki (akıllı robot süpürge, akıllı aydınlatma sistemleri vb.) cihazlarla entegre olması:
	12	Daha kapsamlı bir güvenlik için; akıllı telefonların otomobil gibi diğer kişisel araçlarla entegre olması:
	13	Daha güvenli bir kullanım için; akıllı telefonların giyilebilir teknolojilerle (akıllı bileklik/saat vb.) entegre olması:
	14	Cihazın kullanım güvenliği için; akıllı telefonlarda yapay zeka destekli çözümler sunulması:
Sağlığa özgü beklentiler	15	Akıllı telefonların sağlığa nasıl bir etkisi olduğunun dikkate alınması:
	16	Akıllı telefonların doğaya nasıl bir etkisi olduğunun dikkate alınması:
	17	Akıllı telefonların kullanım kılavuzunun güvenlikle ilgili ayrıntılı bilgiler içermesi:
	18	Akıllı telefonların yaydığı radyasyon seviyesinin az olması:
Destek beklentileri	19	Akıllı telefonların yazılımsal olarak üretici tarafından uzun süre desteklenmesi:
	20	Akıllı telefonların güvenlik konusunda uzun süre uygulama ve güvenlik güncelleştirmesi alması:
	21	Akıllı telefonların garanti ve onarım konusunda üretici tarafından uzun süre desteklenmesi:

## Doğrulayıcı Faktör Analizi

İkinci uygulamadan elde edilen ve evren içindeki dağılımlarıyla ilgili yukarıda bilgiler verilen veri seti üzerinde AMOS programı yardımıyla; 5 faktör ve 21 maddeden oluşan Akıllı Telefonların Tasarımında Güvenlik Beklentileri Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları ve ortaya çıkan uyum indeksleriyle ilgili bilgiler Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Akıllı Telefonların Tasarımında Güvenlik Beklentileri Ölçeğinin DFA sonuçları

Şekil 2 incelendiğinde; beş faktörü oluşturan 21 maddenin standardize edilmiş regresyon yük katsayılarının .47 ile .85 arasında değiştiği, faktörler arası kovaryans değerlerinin ise .20 ile .83 arasında olduğu görülmektedir. Model uyum indeksi kriterlerine göre: CMIN/df=2.16, GFI=.90, IFI=.92, TLI=.90 değerleri “iyi veya mükemmel uyum” değeri; AGFI=.86, CFI=.92, RMSEA=.06 ve SRMR=.06 değerleri ise “kabul edilebilir uyum” değeri aralıklarındadır. Bu istatistik bilgileri ışığında (Rindskopf & Rose, 1988), Akıllı Telefonların Tasarımında Güvenlik Beklentileri Ölçeğinin madde ve faktör yapısının doğrulandığı söylenebilir.

### Ölçeğin Güvenirliği

Ölçeğin güvenirliliğini değerlendirmek için Cronbach’s Alpha güvenirlilik katsayısı dikkate alınmıştır. Ölçeğin geneli ve faktör yapısının güvenirlilik katsayısı birinci ve ikinci uygulamalarda toplanan veriler üzerinde SPSS programıyla yapılan analizlerle belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

*Akıllı Telefonların Tasarımında Güvenlik Beklentileri Ölçeğinin Cronbach’s Alpha Güvenirlilik Katsayıları*

Faktörler	Madde Sayısı	1. Uygulama Cronbach’s Alpha	2. Uygulama Cronbach’s Alpha
Kişiyeye özgü beklentiler	5	.88	.78
Cihaza özgü beklentiler	5	.74	.76
Entegrasyon beklentileri	4	.81	.81
Sağlığa özgü beklentiler	4	.79	.78
Destek beklentileri	3	.78	.79
ATTGBÖ Genel	21	.88	.85

Tablo 7’ye bakıldığında; ATTGBÖ’nün “kişiyeye özgü beklentiler” faktörünün güvenirlilik katsayılarının birinci uygulamada .88 ve ikinci uygulamada .78; “cihaza özgü beklentiler” faktörünün güvenirlilik katsayılarının birinci uygulamada .74 ve ikinci uygulamada .76; “entegrasyon beklentileri” faktörünün güvenirlilik katsayılarının her iki uygulamada da .81; “sağlığa özgü beklentiler” faktörünün güvenirlilik katsayılarının birinci uygulamada .79 ve ikinci uygulamada .78; “destek beklentileri” faktörünün güvenirlilik katsayılarının birinci uygulamada .78 ve ikinci uygulamada .79; ölçeğin genelinin ise güvenirlilik katsayılarının birinci uygulamada .88 ve ikinci uygulamada .85 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin güvenirlilik konusunda yeterli ve iyi derecede olduğu ( $.70 \leq \alpha$ ), ölçeğin faktörleri ve genelinin, tutarlı ve güvenilir ölçümler yapabileceği

yorumunda bulunulabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2019; Peterson, 1994; Schmitt, 1996).

### Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmen adaylarının akıllı telefonların tasarımında güvenlik beklentilerini belirlemek üzere bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Odak grup görüşmeleri, madde havuzu oluşturma, uzman görüşü ve pilot çalışma aşamalarından sonra ulaşılan 44 maddeden oluşan taslak ölçeğin öncelikle açımlayıcı ve sonrasında olarak doğrulayıcı faktör analizleri için uygulanması ile yapılan analizler sonucunda 5 faktör ve 21 maddeden oluşan Akıllı Telefonların Tasarımında Güvenlik Beklentileri Ölçeğine ulaşılmıştır. Ölçek 5’li likert tipinde düzenlenmiş olup, her bir önerme katılımcılar tarafından “az önemli (1)” “çok önemli (5)” arasında puanlanmaktadır. Beş faktör ve 21 maddeden oluşan ölçek yapısının, madde faktör yükleri, varyans ve açıklanan toplam varyansları, yapı geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir. ATTGBÖ’nün alt boyutları kullanıcıya özgü beklentiler, cihaza özgü beklentiler, entegrasyon beklentileri, sağlığa özgü beklentiler ve destek beklentileri olarak sıralanmaktadır.

- “Kullanıcıya özgü beklentiler” potansiyel kullanıcı gruplarının özelliklerine ilişkin beklentileri;
- “cihaza özgü beklentiler” akıllı telefonların fiziksel ve donanımsal özelliklerine ilişkin beklentileri;
- “entegrasyon beklentileri”, akıllı telefonların diğer teknolojik cihazlarla entegrasyonuna ilişkin beklentileri;
- “sağlığa özgü beklentiler” akıllı telefonların insana ve doğaya etkilerine ilişkin beklentileri
- “destek beklentileri” akıllı telefonların satış sonrasında donanım ve yazılımsal olarak desteklenmesine ilişkin beklentileri içermektedir.

Güvenlik kavramı ve güvende olma durumunun objektif tarafları bulunmakla birlikte temelde bireyin benlik algısı ve hissiyatına dayanması nedeniyle, subjektif tarafının ağır bastığı söylenebilir. Bu noktadan yola çıkılarak; bireyin güven algısının, yaşadığı ülke ve şehirden oturduğu eve, kullandığı eşyalardan gelecekte sahip olmak istediği eşyalara kadar hayatının hemen hemen her alanında verdiği kararlarda etkili olduğu yorumunda bulunulabilir. Bireylerin kullanmakta oldukları teknolojik ürünler konusundaki güvenlik algılarının ve ileride kullanmayı tercih

edecekleri ürünlerdeki güvenlik beklentilerinin belirlenmesinin de, başta tasarımcılar ve üreticiler olmak üzere tüm paydaşlara yol gösterici olması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Felt, Ha, Egelman, Haney, Chin ve Wagner (2012) tarafından yürütülen bir çalışmada katılımcıların yalnızca %17'sinin telefonlarına uygulama indirirken izinlere dikkat ettiği ve yine yalnızca %3'ünün izinler konusunda tam anlamıyla bilgi sahibi olduğu sonuçlarına yer verilmiştir. Bu konudaki bir başka çalışmada (Kelley, Consolvo, Cranor, Jung, Sadeh & Wetherall, 2012) Android kullanıcılarının izin ekranlarını genellikle görüp okudukları ancak anlamadıkları, mobil uygulamalara ilişkin güvenlik risklerinden habersiz oldukları ve uygulama mağazalarının uygulamaları gerekli testlere tabii tuttuklarını düşündükleri ortaya çıkmış, kullanıcıların uygulama yükleme konusunda bilinçli olmadıkları, gizlilik ve güvenlikle ilgili kararları sağlıklı bir şekilde verme konusunda çoğunluğun hazır bulunuşluğu olmadığı belirtilmiştir. Büyükgöze (2019) ise akıllı telefonların işletim sistemleri ve uygulama mağazalarını güvenlik açısından incelemiştir. Uygulamalara erişim izni verirken özellikle dikkat edilmesi tavsiye edilen izinler olarak takvim, kamera, kişiler, konum, mikrofon, çağrı, sensörler, kısa mesaj (sms) ve depolama izinleri sıralanmıştır. Güvenilmeyen ve kaynağı bilinmeyen uygulamalara bu izinlerin verilmesinin potansiyel tehlike arz edebileceği öngörülmektedir. Üreticilerin geliştirdikleri akıllı telefonları varsayılan olarak koruma ve güvenlik duvarı uygulamaları yüklü ve çalışır halde piyasaya sürmelerinin fayda sağlayabileceği önerisinde bulunulmuştur. Bu çalışmaların sonuçları, akıllı telefonlarda güvenlik bağlamında kullanıcılar ve geliştiricilerin bazı sorumlulukları bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca akıllı telefonların geliştirilme aşamalarının denetlenmesi şeffaflığının sağlanması ve bir standarda ulaştırılması hususunda araştırmalar yapılmasının akıllı telefonların güvenliği için faydalı olacağı çıkarımında bulunulabilir.

Alanyazındaki bir çalışmada akıllı telefonlarda gizlilik ve mahremiyet konusunu irdelenmiş; bu çalışmada özel verilerin cihazda tutulmaması, güvenlik özelliklerinin aktif tutulması, değilse etkinleştirilmesi, varsayılan güvenlik ayarlarının kullanılması, güvenilir olmayan uygulamaların indirilmemesi, çalınma ve kaybolma gibi durumlar için uzaktan veri silme ve kilitleme özelliklerinin aktif edilmesi, çevrimiçi gizlilik programlarının kullanılması, internet ve GPS bağlantılarının kullanılmadığı durumlarda kapalı tutulması önerilerinde bulunulmuştur (Karaarslan, Demir & Fetah, 2016). Ek olarak piyasada kişisel verilerin güvenlik ve mahremiyetinin tasarım sürecinden itibaren en önemli boyut olarak ele alındığı özel olarak geliştirilmiş cihazların



bulduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlar genel olarak bilinçli kullanımın gerekliliğine işaret etmekte olup, bu kullanıcıların bilinç düzeyinin artırılması adına çalışmalar yapılmasının faydalı olacağı ifade edilebilir. Tasarımda güvenlik konusunda ise söz konusu çalışmada geçen özel cihazların tasarım ve geliştirme süreçleri incelenerek akıllı telefon geliştirme süreçleri için genellenmesi adına çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada geliştirilen ATTGBÖ'nün akıllı telefonların güvenliği konusunda kullanıcı beklentilerini araştırmak isteyen araştırmacı ve farklı rollerdeki geliştiriciler tarafından kullanılacağı düşünülmektedir. Öğretmen adayları ile geliştirilen ölçeğin maddeleri öğretmen adayları özelinde yanlılık oluşturan maddeler içermemektedir. Bu nedenle öğretmen adayları dışındaki kitlelere de uygulanabilme potansiyeli taşıdığı söylenebilir. Ölçeğin farklı kitleler üzerinde uygulandığı çeşitli çalışmalar yapılabilir. Ayrıca gelecekte yapılacak çalışmalarda akıllı telefonlar özelinde geliştirilen ATTGBÖ'nün farklı mobil cihazlar için uygunluğu irdelenebilir.

Bu çalışmada yürütülen ölçek geliştirme süreci, uygulama ve analizler ATTGBÖ'nün öğretmen adaylarının akıllı telefonların tasarımında güvenlik beklentilerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. ATTGBÖ bu beklentileri çeşitli değişkenler açısından incelemek ve çeşitli istatistiksel çıkarımlarda bulunmak üzere kullanılabilir. Yeni akıllı telefonlarda geliştirilmesi gereken noktalara ilişkin bilgilere ulaşılması açısından tasarımda güvenlik beklentilerinin ölçülmesi önemli görülmekte ve üreticiler, tasarımcılar, mühendisler gibi paydaşlar açısından da faydalı olabileceği düşünülmektedir. ATTGBÖ geliştirme sürecinde uygulamalara katılım sağlayan öğretmen adaylarının çoğunluğu 18-23 yaş aralığındadır. Bu yaş grubunun akıllı telefonları en çok ve uzun süreler kullanan yaş kitlesi içinde olduğu bilinmektedir (Csibi, Griffiths, Demetrovics & Szabo, 2019; Kwon, Yoon, Noh, Chun & Han, 2017). Bu nedenle ölçeğin benzer yaş grubu içerisindeki bireyler üzerinde geçerli ve tutarlı sonuçlar verebileceği düşünülebilir, bu durum gelecekte yapılacak araştırmalarla incelenebilir. Ek olarak ATTGBÖ'nün farklı kitleler üzerinde uygulandığı araştırmalar yapılabilir, sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir. Akıllı telefonlar ve güvenlik konusunda Türkiye'de yapılan çalışmalar ve Türkçe alanyazının sınırlı olduğu, yapılan bu çalışmanın alanyazındaki boşluğu doldurmaya katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Büyüköze, S. (2019). Mobil uygulama marketlerinin güvenlik modeli incelemeleri. *Türkiye Bilişim Vakfı Bilgisayar Bilimleri ve Mühendisliği Dergisi*, 12(1), 9-18.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(4), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Csibi, S., Griffiths, M. D., Demetrovics, Z., & Szabo, A. (2019). Analysis of problematic smartphone use across different age groups within the 'components model of addiction'. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19, 616-631.
- Erdoğan, Y., Bayram, S., & Deniz, L. (2007). Web tabanlı öğretim tutum ölçeği: Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-14.
- Felt, A. P., Ha, E., Egelman, S., Haney, A., Chin, E., & Wagner, D. (2012, July). Android permissions: User attention, comprehension, and behavior. In Proceedings of *The Eighth Symposium on Usable Privacy and Security* (pp. 1-14).
- Halcomb, E. J., & Hickman, L. (2015). Mixed methods research. *Nursing Standard: Promoting excellence in nursing care*, 29(32), 41-47
- Hale, A., Kirwan, B., & Kjellén, U. (2007). Safe by design: where are we now?. *Safety Science*, 45(1-2), 305-327.
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*. California: Sage Publications.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Ives, L. (2019). How can you stop your kids viewing harmful web content?. BBC News. <https://www.bbc.com/news/business-47853554>

- Karaarslan, E., Demir, M., & Fetah, V. (2016). Akıllı Telefonlarda Gizlilik ve Mahremiyet: Durum Saptaması ve Öneriler (Privacy and Secrecy in Smart Phones: A Case Study and Recommendations). *Akıllı Telefonlarda Gizlilik ve Mahremiyet: Durum Saptaması ve Öneriler. Akademik Bilişim Konferansı*, 81-88.
- Kelley, P. G., Consolvo, S., Cranor, L. F., Jung, J., Sadeh, N., & Wetherall, D. (2012, February). A conundrum of permissions: installing applications on an android smartphone. In *International Conference on Financial Cryptography and Data Security* (pp. 68-79). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Kenny, D. A. (2015). *Measuring Model Fit*. Web Sayfası. <http://davidakenny.net/cm/fit.htm>
- Kieffer, K. M. (1998). Orthogonal versus Oblique Factor Rotation: A Review of the Literature regarding the Pros and Cons. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED427031>
- Kiran, H. (2023a). *67+ Revealing Smartphone Statistics For 2023*. Techjury. <https://techjury.net/stats-about/smartphone-usage/#gref>
- Kiran, H. (2023b). *51+ Scary Smartphone Addiction Statistics for 2023 [Nomophobia On The Rise]*. Techjury. <https://techjury.net/stats-about/smartphone-addiction/>
- Kwon, M. S., Yoon, O. S., Noh, G. Y., Chun, J., & Han, S. J. (2017). Smartphone Addiction Level and Smartphone Use Expectation in Adults. International Information Institute (Tokyo/Japan). *Information: an International Interdisciplinary Journal*, 20(8B), 6003-6010.
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Özen, Y., & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.
- Patır, S. (2009). Faktör analizi ile öğretim üyesi değerlendirme çalışması. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(4), 69-86.
- Peterson, R. A. (1994). A meta-analysis of Cronbach's coefficient alpha. *Journal Of Consumer Research*, 21(2), 381-391
- Rajabalinejad, M. (2019). Paradigm of Safety by Design. In *MATEC Web of Conferences* (Vol. 273, p. 01006). EDP Sciences.
- Rindskopf, D., & Rose, T. (1988). Some theory and applications of confirmatory second-order factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 23(1), 51-67.

- Rodríguez-Sánchez, A., Salanova, M., Cifre, E., & Schaufeli, W. B. (2011). When good is good: A virtuous circle of self-efficacy and flow at work among teachers. *Revista de Psicología Social*, 26(3), 427-441.
- Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological Assessment*, 8(4), 350-353.
- Serksnis T. (2019) Safety by design. In *Designing electronic product enclosures* (pp. 181-186). Springer, Cham.
- Sokol, D. K. (2013). "First do no harm" revisited. *BMJ* 2013; 347, 1-2, DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.f6426>
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve Lisrel uygulamaları* (1. Baskı). Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5). Boston, MA: Pearson.
- Talan, T., Aktürk, C., Korkmaz, A., & Gülseçen, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon kullanımında güvenlik farkındalığı. *Istanbul Journal of Open and Distance Education*, 1(2), 61-75.
- Tezbaşaran, E., & Gelbal, S. (2018). Temel bileşenler analizi ve yapay sinir ağı modellerinin ölçek geliştirme sürecinde kullanılabilirliğinin incelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 14(1), 225-252.
- Turanlı, M., Taşpınar Cengiz, D., & Bozkır, Ö. (2012). Faktör analizi ile üniversiteye giriş sınavlarındaki başarı durumuna göre illerin sıralanması. *Ekonometri ve İstatistik E-dergisi*, (17), 45-68.
- Turner, A. (2023). *August 2023 Mobile User Statistics: Discover the Number of Phones in The World & Smartphone Penetration by Country or Region*. Bankmycell. <https://www.bankmycell.com/blog/how-many-phones-are-in-the-world>
- Varshney, K. R., & Alemzadeh, H. (2017). On the safety of machine learning: Cyber-physical systems, decision sciences, and data products. *Big Data*, 5(3), 246-255.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *Istanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Today, more than fifteen years have passed since the introduction of smartphones, it is possible to say that the importance of these technology products in human life has reached very high levels. Along with the conveniences it provides and the potentials it reveals; It is observed that smartphones bring along physical and mental problems individually, as well as some social problems. When the statistics in the literature are examined and the predictions for the upcoming years are taken into consideration, it can be understood how critical the safety dimension of these devices is. In the literature, there is a view that safety should start from the design processes as well (Serksnis, 2019; Sokol, 2013; Varshney & Alemzadeh, 2017).

In the literature, it is seen that the studies on the development of safe products, in which the potential users of the relevant product are directly or indirectly involved in the process, are limited. It is understood that safety in design is an issue that needs to be examined. It can be said that conducting a scientific research examining user expectations regarding the inclusion of security in design processes can contribute to the literature in terms of creating an understanding on the subject and help potential engineers and designers.

In R&D studies on this subject, the necessity of considering safety issues with their different dimensions and applying a “safety by design” approach has emerged. Considering that users are the group that interacts most with technological products and systems, it can be said that users’ expectations about a product or system can be considered as an important indicator. In addition, in a study conducted with pre-service teachers, it was reported that more than 72% of the participants had their personal information stored on their smartphones, and more than 63% were concerned about the privacy of their personal data (Talan, Aktürk, Korkmaz, & Gülseçen, 2015). Therefore it is aimed to develop a measurement tool to determine the safety expectations of pre-service teachers in the design of smartphones in this study. In addition, the fact that the pre-service teachers are among the largest users of smartphones by their age is considered important in terms of the generalizability of the results and making inferences.

## Method

In this research, mixed method was adopted and exploratory sequential design was used. During the development of the scale, a literature review and 4 focus group interviews were conducted. After examining the language and content validity of the item pool, which was created based on the literature and focus group interviews and a pilot implementation; a draft scale consisting of 44 propositions, arranged in a 5-point Likert type, scored from “less important (1)” to “very important (5)” was created. Data collection practices were carried out with pre-service teachers continuing their education at Eskişehir Osmangazi and Anadolu Universities in Turkey’s Eskişehir province in the 2019-2020 and 2020-2021 academic years. A pilot application was made online for the draft scale reached. Afterwards, two data collection applications were carried out, one for exploratory factor analysis and one for confirmatory factor analysis. Data collection tools were delivered to the participants online via Google Forms. The analysis of the data collected within the scope of the study was carried out with IBM SPSS 24 and AMOS 24 statistical programs. The draft scale was applied to 360 pre-service teachers in the first application, exploratory factor analysis was performed and the scale’s item and factor structure was reached. The second application was carried out to confirm the scale. Confirmatory factor analysis was performed on the data collected from 293 pre-service teachers.

## Findings

In the analyzes carried out to test the construct validity of the draft scale consisting of 44 items applied to pre-service teachers, the results of KMO and Bartlett’s Test of Sphericity were examined first, and it was seen that the data set was suitable for analysis. Afterwards, EFA and CFA analyzes were performed on the data, respectively.

A valid and reliable scale reached as result of the implementations; the Safety Expectations Scale in the Design of Smartphones (SEitDoSS) consisting of 5 factors and 21 items. The sub-dimensions of SEitDoSS are “user-specific expectations”, “device-specific expectations”, “integration expectations”, “health-specific expectations” and “support expectations”. The Cronbach's Alpha reliability coefficient of the final version of the scale is .88 for the first application dataset and .85 for the second application dataset. It is revealed the entire scale explains 65.38% of the total

variance and It is thought that SEitDoSS can contribute to the studies on the design and safety expectations of smartphones.

### **Conclusion and Discussion**

The scale development process, applications and analyzes carried out in this study revealed that the scale is a valid and reliable measurement tool for measuring the safety expectations of pre-service teachers in the design of smartphones. SEitDoSS can be used to measure the security expectations of pre-service teachers in the design of smartphones and to make statistical inferences such as examining these expectations in terms of various variables. It is thought that it can also be useful for manufacturers, designers and engineers. Most of the pre-service teachers who participated in the data collection practices during the scale development process are between the ages of 18-23. This age range is among the age group that uses smartphones the most and for a long times (Csibi, Griffiths, Demetrovics & Szabo, 2019; Kwon, Yoon, Noh, Chun & Han, 2017). For this reason, it is thought that the scale can give valid and consistent results on all individuals in the similar age group. Studies in which the scale is applied to different populations can be conducted and the results can be compared with the results of this research. The scale is in Turkish. Adaptation studies can be made in different languages.

**ETİK BEYAN:** “Öğretmen Adaylarına Yönelik Akıllı Telefonların Tasarımında Güvenlik Beklentileri Ölçeğinin (ATTGBÖ) Geliştirilmesi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan 29.04.2019 tarih ve 28445 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

**EK: Akıllı Telefonların Tasarımında Güvenlik Beklentileri Ölçeği**

Bu araştırmada kullanıcıların akıllı telefonların tasarımındaki güvenlik beklentilerinin incelenmesi hedeflenmektedir.

Toplam 21 maddeyi kişisel görüşünüze göre 1-5 arasında puanlamanız beklenmektedir.

Değerli katkılarınız ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

**Açıklama:** Aşağıda akıllı telefonların tasarımındaki güvenlik beklentilerinizle ilgili toplam 21 yargı bulunmaktadır. Bu yargıları sizin için önem derecesine göre “az önemli (1)” den “çok önemli (5)” ye doğru değerlendiriniz. Her madde için sadece bir işaretleme yapınız.

No	Yargı	Az Önemli			Çok Önemli	
1	Çocukların kullanım güvenliği için; akıllı telefonlarda ebeveyn denetimi özelliklerinin artırılması:	1	2	3	4	5
2	Çocukların kullanım deneyimlerinin güvenli hale getirilmesi için; akıllı telefonlarda ek yazılımsal önlemler alınması:	1	2	3	4	5
3	Akıllı telefonların tasarım aşamasında çocukların güvenliğinin dikkate alınması:	1	2	3	4	5
4	Yaşlıların kullanım güvenliği için; akıllı telefonlarda sunulan çözümlerin artırılması:	1	2	3	4	5
5	Engellilerin kullanım güvenliği için; akıllı telefonlarda sunulan erişilebilirlik seçeneklerinin artırılması:	1	2	3	4	5
6	Akıllı telefonların batarya/pil ömrünün uzun olması:	1	2	3	4	5
7	Akıllı telefonların sağlam ve uzun ömürlü materyallerden üretilmesi:	1	2	3	4	5
8	Akıllı telefonların fiziksel tehlikelere (kırılma, çizilme vb.) karşı dayanıklı olması:	1	2	3	4	5
9	Akıllı telefonların kullanım ömrünün uzun olması:	1	2	3	4	5
10	Akıllı telefonların suya dayanıklılık özelliğinin artırılması:	1	2	3	4	5
11	Daha kapsamlı bir güvenlik için; akıllı telefonların akıllı ev konseptindeki (akıllı robot süpürge, akıllı aydınlatma sistemleri vb.) cihazlarla entegre olması:	1	2	3	4	5
12	Daha kapsamlı bir güvenlik için; akıllı telefonların otomobil gibi diğer kişisel araçlarla entegre olması:	1	2	3	4	5



**Açıklama:** Aşağıda akıllı telefonların tasarımındaki güvenlik beklentilerinizle ilgili toplam 21 yargı bulunmaktadır. Bu yargıları sizin için önem derecesine göre “az önemli (1)” den “çok önemli (5)” ye doğru değerlendiriniz. Her madde için sadece bir işaretleme yapınız.

No	Yargı	Az Önemli					Çok Önemli				
13	Daha güvenli bir kullanım için; akıllı telefonların giyilebilir teknolojilerle (akıllı bileklik/saat vb.) entegre olması:	1	2	3	4	5					
14	Cihazın kullanım güvenliği için; akıllı telefonlarda yapay zeka destekli çözümler sunulması:	1	2	3	4	5					
15	Akıllı telefonların sağlığa nasıl bir etkisi olduğunun dikkate alınması:	1	2	3	4	5					
16	Akıllı telefonların doğaya nasıl bir etkisi olduğunun dikkate alınması:	1	2	3	4	5					
17	Akıllı telefonların kullanım kılavuzunun güvenlikle ilgili ayrıntılı bilgiler içermesi:	1	2	3	4	5					
18	Akıllı telefonların yaydığı radyasyon seviyesinin az olması:	1	2	3	4	5					
19	Akıllı telefonların yazılımsal olarak üretici tarafından uzun süre desteklenmesi:	1	2	3	4	5					
20	Akıllı telefonların güvenlik konusunda uzun süre uygulama ve güvenlik güncelleştirmesi alması:	1	2	3	4	5					
21	Akıllı telefonların garanti ve onarım konusunda üretici tarafından uzun süre desteklenmesi:	1	2	3	4	5					

Faktörler	Maddeler
Kullanıcıya özgü beklentiler:	1, 2, 3, 4, 5
Cihaza özgü beklentiler:	6, 7, 8, 9, 10
Entegrasyon beklentileri:	11, 12, 13, 14
Sağlığa özgü beklentiler:	15, 16, 17, 18
Destek beklentileri:	19, 20, 21

## ÇOCUK, KÖSTEBEK, TİLKİ VE AT KİTABININ VAROLUŞÇU VE BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIMLARA GÖRE ‘DEVAM EDEBİLME’ AÇISINDAN İNCELENMESİ

### EXAMINATION OF THE BOOK OF THE CHILD, THE MOLE, THE FOX AND THE HORSE IN TERMS OF 'CONTINUING' ACCORDING TO EXISTENTIAL AND COGNITIVE BEHAVIORAL APPROACHES

Rana TURAN<sup>1</sup>

Kübra SAYGI<sup>2</sup>

Başvuru Tarihi: 10.05.2023

Yayına Kabul Tarihi: 16.10.2023

DOI: 10.21764/mauefd.1295035

(Araştırma Makalesi)

**Özet:** Bu çalışmada, Charlie Mackesy tarafından ortaya konan ve orijinal adı ‘The Boy, the Mole, the Fox and the Horse’ olan; Türkçe çevirisi ‘Mundi kitap’ tarafından yayınlanan ‘Çocuk, Köstebek, Tilki ve At’ (ÇKTA) adlı eserinin varoluşçu terapide yer alan (1) ölüm, var olma ve kaygı; (2) anlam ve anlamsızlık; (3) sorumluluk, seçim ve özgürlük; (4) yalıtım/yabancılaşma, sevgi ve bağ kurmak; (5) özgünlük(otantiklik) ve suçluluk; (6) acı ve travma sonrası büyüme gibi bazı kavramlar gruplandırılarak bu kavramlar açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Kitabın bilişsel davranışçı kuram ile de ilişkili olabileceği düşünülen bölümleri bu kuramın bazı kavramlarına göre incelenmiştir. Aynı zamanda kitabın temelde zorlu yaşam olayları sonrasında destekleyici bir güç olarak da yararlanılabilecek bir kaynak olduğu değerlendirilmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Charlie Mackesy’nin ‘Çocuk, Köstebek, Tilki ve At’ adlı eserinin ruh sağlığı alanında çalışan araştırmacıların ve uygulayıcıların, zorlu yaşam olayları sonrasında hem çocuklar hem de yetişkinler için yararlanabileceği bir kaynak olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** “Çocuk Köstebek Tilki ve At kitabı”, varoluşçuluk, bilişsel davranışçı terapi, zorlayıcı yaşam olayları, devam edebilme

**Abstract:** In this study, the original name The Boy, The Mole, the Fox and the Horse, which was put forward by Charlie Mackesy; Turkish translation of the book ‘Çocuk, Köstebek, Tilki ve At’ published by ‘Mundi Kitap’ included (1) death, existence, and anxiety in existential therapy; (2) meaning and nonsense; (3) responsibility, choice and freedom; (4) isolation/alienation, love and bonding; (5) authenticity and guilt; (6), some concepts such as pain and post-traumatic growth are grouped and examined in terms of these concepts. Parts of the book that are thought to be related to cognitive behavioral theory are examined according to some concepts of this theory. At the same time, it has been evaluated that the book is basically a resource that can be used as a supporting power after difficult life events. The study was carried out using the document analysis technique, one of the qualitative research methods. Charlie Mackesy’s ‘The Boy, The Mole, The Fox and The Horse’ is thought to be a resource that researchers and practitioners working in the field of mental health can benefit from for both children and adults after difficult life events.

**Keywords:** “‘The Boy, the Mole, the Fox and the Horse’”, existentialism, cognitive behavioral therapy, challenging life events, ability to continue

<sup>1</sup> Şehit Şükrü Şahin Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Eskişehir, Türkiye, [ranahacettepe@gmail.com](mailto:ranahacettepe@gmail.com), ORCID: 0000-0003-4984-192X

<sup>2</sup> Şehit Şükrü Şahin Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Eskişehir, Türkiye, [kubraugursaygi@hotmail.com](mailto:kubraugursaygi@hotmail.com), ORCID:000-0002-2418-3281

## Giriş

“ Bazı durumlarda devam etmek, yalnızca devam edebilmek insanüstü bir şeydir.”

(Camus, 1997)

İnsan, fiziksel ya da duygusal olarak evini kaybettiğinde yeniden o evi inşa etmesi zaman alabilmektedir. Özellikle küçük bir çocuksa bu inşa sürecinde sosyal desteğe ve güvenli bağlara daha çok ihtiyaç duyabilecektir. Bu durum çeşitli araştırmalarla da desteklenmektedir (Cooke, Kochendorfer, Stuart-Parrigon, Koehn & Kerns, 2019; Mallinckrodt & Wei, 2005; Oppedal, Özer & Şirin, 2018). Jacobsen (2006)’ e göre de bir şey kaybolduğunda ve yitirildiğinde kişinin o kişiye veya şeye bağlı olan bir parçasının da kaybolduğunu belirtir. Bollnow (1966), yası tartışırken benzer bir bağlantı kurmuştur ve "... yaslı kişinin kendi dünyasında eskisi gibi yaşamadığını" iddia etmiştir. Bu nedenle sevilen birinin (bir şeyin) yok oluşu varlığın kaybı gibi hissedilmektedir. Dolayısıyla, bu kayıp duygusu, yaşanan bir ölüm ya da travmadan kaynaklanan değişen koşullardan dolayı ortaya çıktığında, hem birey için alışılmadık bir durum hem de kişinin kendi ‘ölümlülüğü’ ne ilişkin yoğunlaştırılmış bir izlenim olarak algılanabilir. Yaşamda gerçekleşen stresli durumlar sonrasında (bu ister büyüme sancılarıyla isterse yaşanan stresli bir olay ile ilişkili olsun) bireyler yeniden bilişsel yapılandırmaya ve yaşamı, etrafında olup bitenleri yeniden kavramsallaştırmaya ihtiyaç duyabilmektedir. Eski bilgi ve şemalarının yeni durumu açıklamaya yeterli olmadığını hissetmektedir. Gerçekleşen yeni şeyleri açıklarken, duygu ve düşüncelerini koyacağı yeni bilgi ve yeni duygu çerçevelerine ihtiyaç duyabilmektedir. Bu çalışmada incelenen kitapta, çocuğun hikaye boyunca varoluşsal sorgulamalarının tam da bu ihtiyaçtan kaynaklandığı diyaloglardan anlaşılmaktadır.

Kişinin yaşadığı psikolojik zorlanmalarının daha kolay çözümlenmesinde sosyal çevresinden gördüğü destek önemlidir (Eker, 2001). Yaşam yolculuğunda stresli durumlar karşısında kişinin yakınında bulunan en temel kaynaklara odaklanabilmesi iyileştirici olabilmektedir. Bu stresli durumların, fırtınanın geçmesinde belki de en ulaşılabilir kaynağı (kişiye iyi gelme ihtimali olan kişiler, şeyler vb.) görmek ve orayı besleyebilmek kişinin yaşamında diğer kaynakları da beslenmesine katkı sunabilecektir. Bu durum alanyazında ‘travma sonrası büyüme (Tedeschi ve Calhoun, 1996)’ olarak da adlandırılmaktadır. Kitapta çocuğun, yalnızlık başta olmak üzere var olduğu hissedilen ancak ifade edilmeyen ‘çaresizlik’ ‘umutsuzluk’ gibi duyguları içinde barındıran zorlayıcı yaşantısına ilişkin destekleyici pek çok unsurun olduğu görülmektedir. Bu destekleyici unsurlarla çocuğun dünyayı ve kendini algılayışında önemli ölçüde yeniden inşa sürecinin oluştuğu

görülmektedir. Kendini kabul, kendini sevmeye, korkularının üzerine gidebilme, yaşamaya cesaret edebilme ve bunlarla birlikte güvenli bağlarını oluşturabilme, evini inşa edebilme ile hikayenin sonuçlandığı görülmektedir. Bunları barındıran müdahaleler travma sonrası büyümeyi destekleyecektir (Tomaszek & Muchacka-Cymerman, 2020).

Kişilerin yaşadığı zorlu yaşam olayları sonrası yaşamda kalma sürecini ifade eden farklı kuramsal çerçeveler tarafından farklı kavramların kullanıldığı görülmektedir. ‘Psikolojik sağlamlık/dayanıklık’ (Wright ve Masten, 2015) ve ‘travma sonrası büyüme’ (Tedeschi ve Calhoun, 1996)’, bunlardan bazılarıdır. Bu çalışmada seçilen ‘devam edebilme’ ise zorlu geçmiş deneyim ve kişilerle bağı sürdürme (continuing the bonds)’ (Klass, Silverman ve Nickman, 1996), ‘ile ilerleme’ (moving forward with)’ (Taute, 2023),’ den yola çıkarak tercih edilmiştir. Zorlu yaşam olayları sonrası ‘mücadele eden, hayatta ilerleme çabasında olan’ kişide dönüşüm yolculuğunu başlatmak zordur. Yaşanan travmatik durumların ardından kişiler şu soruları sorabilir: "Şimdi ne olacak?" "Buradan nereye giderim?". Adım adım kişinin kendisi üzerinde çalışmaya devam etmesi kıymetlidir (Taute, 2023). Travma sonrası terapinin temel amacı, bireylerin odak noktasını kayıptan kaybolmamış olana kaydırmasına, örneğin sevdiği kişinin gitmesine odaklanmaktan, sevdiğini soyut ve anlamlı bir şekilde nasıl ileriye götürebileceğini düşünmeye yardımcı olmaktır. Geçmişte kaybedilenlerle günümüzde bir süreklilik duygusu elde etmek önerilmektedir (Wild, Duffy, & Ehlers, 2023).

Kitabın ana teması olan ve kitapta da sıklıkla vurgulanan bir yolculukta olma ve yolculuğun devam ediyor olma haline vurgu yapması bakımından da uygun bulunmuştur. Yaşamda gerçekleşen zorlayıcı deneyimler kimi zaman kişinin bilişsel, fiziksel, duygusal işlevselliğini derinden etkileyen somut yaşantılar olduğu gibi kimi zaman varoluşsal sancılar gibi daha soyut durumlarla da ilişkili olabilmektedir. Bu çalışmada ‘devam edebilmenin’ kullanılmasının nedeni de hem bu kapsayıcılığı ele alabileceğinin düşünülmesi hem de yaşanan bu ‘zorlu duygularla birlikte, yeni anlamlar yükleyerek yaşamaya devam edebilmeye’ vurgu yapılmasıdır. Çünkü zorlu durumlar (örneğin; yakın kaybı) sonrasında kişi, kaybına ilişkin duygusal süreçler başta olmak üzere her şeyin sona erdiği, koptuğu duygusuna kapılmakta ve ‘zamanın durması’ gibi bir deneyim yaşayabilmektedir. Ya da doğal afet veya insan eliyle gerçekleşen travmatik yaşantılar sonrasında da ‘bir daha hiçbir şeyin ve kendisinin de eskisi gibi olmayacağı’, ‘bir şeylerin durduğu, öylece kaldığı’ duygusu ve düşüncesine kapılabilmektedir. Devam ederken de kişilerin en temel haliyle duygusal ve bilişsel dünyasını yeniden inşa etme ve işleme sürecine katkı yapması bakımından BDT ile ve kişinin

anlamlar dünyasını oluşturmasına vurgu yapması ile de varoluşçu kuram açısından ele alınmasına karar verilmiştir. Aynı zamanda kişilerin zorlu deneyimler sonrası dayanıklılık ya da büyüme gösterebilmesinin yanında yaşadığı duygusal süreçlerin hepsini kabul ederek ve kucaklayarak devam edebilmesine vurgu yapmak adına devam edebilme/ilerleyebilme tercih edilmiştir.

Kitapta yer alan At karakterinin; ‘Bazen kalkıp devam etmek bile cesurca ve muhteşem’ ve ‘Kara bulutlar geldiğinde yoluna devam et’ cümleleri kitapla ilgili çalışmanın çıkış noktalarındandır. Çünkü insan yaşamında düştüğü ya da düşmese bile etrafını kara bulutların sardığını hissettiği anlar yaşayabilir. Böyle anlardan sonra bir süre ‘yerinde oturmak’ ve ‘öylece kalmak’ isteği de duyabilir. Bu anlardan sonra ise yeniden kalkmak ve yola devam etmek büyük oranda çabayla gerçekleşebilecektir. Kayıpla ilerlemek çoğu zaman yeni rutinler oluşturmak, yeni ilgiler bulmak ve diğer insanlarla ilişki kurmak anlamına gelecektir. Temelde ilerlemek; yaşanan zorlayıcı durumla ilgili farklı düşünerek, anlamlarını tespit ederek onunla yeni bir ilişki kurmak anlamına da gelir. Terapi aynı zamanda bireylerin kaybolmamış olanı fark etmesine de yardımcı olacaktır. Böylece kayıp travmasıyla tanımlanmak yerine tüm yaşam deneyimleriyle daha bütünleşmiş hissedebilir. Kederiyle boğuşan insanlar sıklıkla, kederden kurtulma konusunda en çok korktukları şeyin, sevdiklerinden (ya da bazen eski kendisinden) vazgeçme düşüncesi olduğunu ifade etmektedirler. Belki de odak noktasını bireyin sevdiği kişinin anlamını nasıl ileriye taşıyabileceğine kaydırmak, bireylerin kederiyle birlikte ilerlemesine destek olur (Wild, Duffy, & Ehlers, 2023).

Kitapta ‘travma’ olarak belirtilmese de ‘zorlu/stresli yaşam olayları’ sonrası yaşanabilecek duygu durumuna ilişkin izler (örneğin; çocuk, başaramadığında işe yarayan şeylerin neler olduğunu’, ‘öğrendiklerini unutma okulu olup olmadığını’, ‘yürek acıdığına ne yapıldığını’ merak eder) görülmektedir. Aynı zamanda kitap, baş etme mekanizmalarına ilişkin de ipuçları sağlamaktadır. Zorlayıcı yaşantılar sonrasında terapi sürecinde kimi zaman kitaplardan yararlanılmaktadır. Terapide kitapların iyileştirici gücü olduğu alanyazında ifade edilmektedir (Akgün & Benli, 2019; Bulut, 2010; İlbay, 2016; Karagül, 2018; Yılmaz, 2014; Uyar, 2020). Bu süreç bibliyoterapi olarak adlandırılmaktadır. Kitaplar her yaş düzeyinde özellikle çocukluk döneminde terapötik amaçla kullanıldığında duygu düzenlemeye büyük katkı sunacaktır (DeVries & Sunden, 2019; Ginns-Gruenberg & Bridgman, 2021). Bu çalışmada da kitabın her yaşta kişilerin yaşamlarında karşılaştığı zorlayıcı deneyimlerde, devam edebilmeyi, duygu düzenlemeyi destekleyici olarak kullanılabilmesi düşünülmüştür. Ayrıca Varoluşçu Terapi ve Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) yaklaşımlarının devam edebilmeyi destekleyen kavramlarını da barındırdığından ÇKTA kitabı seçilmiştir. Kitabın varoluşçu yaklaşım ve BDT başta olmak üzere çeşitli kuramların zorlu yaşam olayları ya da travma

sonrası çalışırken değindikleri temalarla örtüştüğü görülmektedir. Özellikle; varoluşçu terapi ve BDT'nin zorlayıcı yaşam olayları sonrasındaki süreçte terapide kullandıkları pek çok kavramı içermesinin yanında yalın dili ve tetikleyici olabilecek herhangi bir unsuru içermemesi sebebiyle travma sonrası çalışmalarda kullanılabilir görünmektedir.

## Yöntem

Charlie Mackesy'nin Çocuk, Köstebek, Tilki ve At adlı eserinin incelenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, nitel araştırma yöntemlerinden olup yazılı belgelerin içeriğini sistematik olarak analiz etmek için kullanılmaktadır (Wach & Ward, 2013). Belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2005). Bu çalışmada tüm bu aşamalara dikkat edilerek süreç gerçekleştirilmiştir.

## Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik/güvenirlik; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramlarıyla belirtilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırma kapsamında incelenen kitaptaki diyalogların ve ilişkili kavramların uygunluğu için iki alan uzmanı ayrı ayrı çalışmıştır. Çalışmada incelenen kitaptaki kavramların kuramsal açıdan temalandırılması ve gruplandırılmasında PDR alanından iki farklı uzman görüşü alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Aynı zamanda kuramsal açıdan kavramların belirlenmesinde bu iki kuramın temel kaynaklarından yararlanılmıştır. İçerik analizinde kodlamanın güvenirliliği için en az iki uzman tarafından yapılması önemlidir. Aynı zamanda kodlamalar gerçekleştirilirken birbirinden bağımsız olarak yapılması gerekmektedir (Neundorf, 2002). Miles ve Huberman'a göre de (1994) iki araştırmacı aynı veri setini kullanarak kodlama yaptığı takdirde tanımlar daha keskin hale gelmektedir. Araştırmada, "Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılarak ve uzmanlar birbirinden bağımsız kodlamalar yaparak uzmanlar arası görüş birliği yüzdesi hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). İki kodlayıcı arasında görüş birliği uyum yüzdesi önce %78 olarak bulunmuştur. Ardından uzmanlar arası kodlama uyumsuzlukları tartışılarak giderilmiş, bu sayede kodlar ve temalar üzerinde birlik sağlanmıştır. İki kodlayıcı arasında görüş birliği uyum yüzdesi %86 olarak bulunmuştur. Başlangıçta kodlayıcılar arası güvenirliliğin % 70'ten daha yüksek olması beklenmemekle birlikte bu oranın % 80'e yakın olması,

hatta verilerin büyüklüğüne göre % 90'dan fazla olması önerilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu nedenle araştırma ile ilgili uzmanlar arası tutarlığın yüksek olduğu belirtilebilir.

### **İzlenen İşlem Aşamaları**

Deprem, sel gibi afetler ve iklim, gıda, su krizlerinin beklenen etkileri sebebiyle hem yaşanan hem de daha sık yaşanacağı öngörülen, zorlayıcı olaylar sonrası farklı yaş grupları için eş zamanlı psikolojik destek ihtiyaç ve talepleri ile karşılaşmaktadır. Bu sebeple çalışmaya ilk olarak; içeriği, zorlayıcı yaşam olayları sonrasında yapılacak müdahalelerde ruh sağlığı uzmanlarınca farklı yaş düzeyleri için kullanılabileceği düşünülen kitabın seçilmesiyle başlanmıştır. Varoluşçu Yaklaşım ve BDT'ye uygun olan, bu kuramların temel kavramlarını içerdiği düşünülen kitabın temel kavramları gözden geçirilmiş ve kavram kategorileri oluşturulmuştur. Ardından kitapta yer alan ifadelerin hangi kavramlarla ilişkili olduğu not edilmiştir. Not edilen bu kavramlar karşılaştırılarak ortak olduğu görülen kavramlarda fikir birliğine varılarak analiz gerçekleştirilmiştir. Son olarak çalışmada incelenen kitaptaki kavramların kuramsal açıdan temalandırılması ve gruplandırılmasında uzman görüşü alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

### **İncelenen Türkçe Çeviri Kitap Künyesi**

Kitabın Adı: Çocuk, Köstebek, Tilki ve At

Türkçeye Çeviren: Tankut Baler

Yayın Tarihi: 2022

Kitabın Baskı Sayısı: 3.baskı

Kitabın Yayınlandığı Yayınevi: Mundi Kitap

### **Bulgular**

Çocuk, Köstebek, Tilki ve At kitabının varoluşçu ve bilişsel davranışçı terapilerin kavramları ile ilişkili olan bölümlerinin yer aldığı sayfa numaraları (sayfa numarası olmadığından yazarlar tarafından kitaba sayfa numarası verilmiştir) aşağıdaki tabloda belirtilmiştir. Bu kavramlar bazı bölümlerde doğrudan geçmekle birlikte bazı bölümlerde kavramlara işaret edildiği görülmüştür.

Tablo 1. Kitapta Varoluşçu Yaklaşım ve BDT Kavramların Yer Aldığı Sayfa Numarası

Sayfa Numarası	Temel Kavramlar
6	Yalnızlık (varoluşsal soyutlanma)
8,12,47, 65,66,67,69,108,114,119	anlamsızlık ve anlam
12,17,32	sokratik sorgulama
14,16	mizahın kullanımı
17,49	özgünlük
18	öğrenememe
20,28,72,10	özgürlük, sorumluluk, seçim, kaygı
21,22	kaygı
33	varoluş tarzı
42,58,62	bilişsel yeniden yapılandırma
40,42,44	öz şefkat, öz duyarlık
52	sosyal destek, birliktelik
57,94	kaygı, sosyal destek
58,61,63,80	kendini kabul
63	özgünlük
73	varoluş tarzı
63, 74	bilişsel çarpıtma
60, 78,106	sosyal destek
80	koşulsuz kabul
82,83,84	özgünlük (otantiklik)
92	şükran
32, 94,98,104	bilinçli farkındalık
100,110	umut, sosyal destek,anlam
108	kendini kabul, kendini keşif
113	öz değer
113,116	anlam



Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi kitapta, varoluşçu yaklaşımın kavramlarından olan ‘yalnızlık’ ‘anlam ve anlamsızlık’ ‘kaygı, ‘özgürlük, sorumluluk, varoluş tarzı, özgünlük’ gibi kavramlara atıfta bulunan ifadelerin olduğu görülmektedir. Aynı zamanda kitapta yer alan ‘*Sahip olduğumuz en büyük özgürlüklerden biri, olaylara nasıl tepki verdiğimiz*’ cümlesinin BDT’nin temel felsefesi olan; bireylerin düşünce sisteminin duygularını ve davranışlarını belirlediğini (Corey, 2015) ifade eden anlayışını yansıttığı görülmektedir. Bilişsel yaklaşım, kişinin duygu ve davranışları ile kendisine, dünyaya ve geleceğe ilişkin bilişsel değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır (Beck, 1976; Gluhosky, 1995). Kitapta buna ek olarak, BDT’nin kavramlarından bilişsel çarpıtma (aşırı genelleme), bilişsel yapı, temel inanç, otomatik düşünce ve bilişsel yeniden yapılandırma gibi kavramları işaret eden bölümlerin olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2.de kitap içerisinde yer alan karakterlerle kuramsal kavramların eşleştirilmesine ilişkin bulgulara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 2. *Çocuk, Köstebek, Tilki ve At Kitabına İlişkin Karakter-Kavram Eşleştirmeleri*

	Çocuk	Köstebek	Tilki	At	Ev	Vahşi Doğa
Metaforlar/ Psikolojik kavramlar	yalnızlık sorgulama hayal kırıklığı sıradanlık mükemmellik merak şükran anlam arayışı keşif öz kabul acı	mizah çözüm odaklılık cesaret umut hayal etmek sevgi sarılmak an’da olma	temkinlilik sessizlik dürüstlük	özgüven zayıflık yardım pes etmek devam edebilmek iyi kalplilik kaygı kontrol arkadaşlık otantiklik	bağ kurma yuva	hayat korku değişim

Tablo 2’de yer alan kavramların karakterlerde belirginleşen ana temaları yansıttığı düşünülmektedir. Metaforların tümünün varoluşçu yaklaşım ve BDT’nin temel kavramları ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili olduğu görülecektir. Zorlu yaşam olayları sonrasında ‘baş etmeyi’ ve ‘devam edebilmeyi’ destekleyen metaforların (mizah, özgüven, bağ kurma, hayat, çözüm odaklılık, yuva, cesaret, dürüstlük, umut, mükemmellik, hayal etmek, devam edebilmek, merak, sevgi, iyi kalplilik, şükran, sarılmak, pasta, keşif, sevdiğini söylemek, arkadaşlık, özkabul) kullanılmasıyla birlikte; varoluşsal kaygı ve acıya dair metaforların da (sorgulama, sessizlik, zayıflık, sıradanlık, korku, hayal kırıklığı,

pes etmek, kaygı, kontrol edemediklerimiz, fırtına, acı) yer aldığı görülecektir. Metaforlara ve kitaptaki kullanım biçimlerine, ilişkili oldukları kavram başlıkları altında değinilmiştir.

### **Varoluşçu Yaklaşımın Temel Kavramları Açısından Kitabın İncelenmesi**

Varoluşçu psikoterapi, bireyin var olmasından kaynaklanan endişelere odaklanan dinamik bir terapi yaklaşımıdır (Yalom, 1999). Dünyanın algılanma şekli ve karşılaşılan zorlukları destekleyen temel felsefi soruların yanıtları, varoluşçu terapinin teori ve pratiğini şekillendirir (Boss, 1979; Cannon, 1991; Cohn, 1984). Terapötik süreç, kişinin kendi varlığını deneyimlemesidir ve danışanın kimliği sabit bir mesele olarak anlaşmaz. Varoluşçu terapi, iyileştirmeye çalışmaz, yalnızca insanın çıkmazını anlamak için keşfetmeye, tanımlamaya ve açıklığa kavuşturmaya çalışır (Van Deurzen, 1997). En derindeki bu içsel çatışmaları tanımlamak kolay değildir. Birincil endişeler derindedir, kişiler diğer karmaşık endişeler kümesine sığınmıştır. Açığa çıkarma yöntemi derin kişisel düşünmedir (Yalom, 1999). ÇKTA kitabında çocuğun ‘derin kişisel düşünme’ sürecine şahitlik edilmektedir. Kitaptaki kahramanlar arasındaki ilişkinin bazı yönleriyle danışan danışman arasındaki terapötik ilişkiye benzediği söylenebilir. Diğer kahramanların da kişisel düşünme süreçleri Çocukla aynı anda devam etmekte ve hikayenin sonunda hepsi daha ‘iyi’ görünmektedir.

Varoluşçu terapi özgürlük ve özgürlüğü kısıtlayan sorunlar, yabancılaşma, ölüm ve yaşama cesareti, yaşamın anlamı, kaygı ve suçlulukla baş etme gibi konulara odaklanır (Corey, 2008). ÇKTA kitabı da varoluşçu yaklaşımın ölüm, anlam-anlamsızlık, sorumluluk, seçim, özgünlük, yabancılaşma, acı gibi kavramları açısından incelenmiştir.

### **Varoluşçu Yaklaşımın Temel Kavramları**

#### **Ölüm, var olma ve kaygı.**

Ölüm yaşamın zıddı değil parçasıdır.

Haruki Murakami (2015)

Ölümü fark etmek yaşama anlam kazandırır. Ölümlü olduğunu bilen insanlar işlerini tamamlar, sonsuz zamanı olmadığı için her dakikayı önemli görür. (Corey, 2008). Yalom’a (1999) göre ise “Ölüm kaygısı yaşam doyumuyla ters orantılıdır.” Birey özgün bir biçimde yaşadıkça ölüm kaygısı ve korkusu azalır (Sharf, 2014).

Kesin olarak öleceğini bilerek yine de yaşamaya coşkuyla devam etme gücü nasıl elde edilebilmektedir? Bazıları için bu gücü bulmak mümkün olabilirken neden bazıları için mümkün olamamaktadır? Burada varoluşçuluğun ana temasıyla karşılaşılır: Acı. ‘Yaşamak acı çekmektir, yaşamı sürdürmek, çekilen acıda anlam bulmaktır’ (Frankl, 2009). Ölüm kaygısı anlamsızlık kaygısı ile birlikte düşünülmeden ve ölüme anlamla yanıt vermeden bu çatışmayı çözmek mümkün gözükmemektedir.

Kitap içerisinde Çocuk köstebeğe ‘*şu ilerisi ne?*’ diye sorar ve köstebek de ‘*vahşi doğa, seni korkutmasın.*’ ‘*daha az korkarsak nasıl olurduk bir düşünsene.*’ diyerek cevaplar. Kitap daha az korkmaya ve daha çok doğaya, arkadaşlara, sevgiye; sonuçta daha çok yaşama odaklanmaya davet etmektedir.

ÇKTA’daki öyküde karakterleri yürürken, uçarken, ağaca çıkarken, pasta yerken, hatta düşerken buluyoruz. Adeta durarak acının onları ele geçirmesini beklemeyip kendi sorularını, kaygılarını çözebilmek için eyleme geçtikleri görülmektedir. Arayışla ilişkilendirilen eylem genellikle tüm mitlerde yolculuktur. Kahraman uzun bir yolculuğa çıkar ve pek çok yeni şey keşfeder hatta bazen kendini de. Yolculuk sonunda ulaşmak istediği ereğin kendisi olduğunu fark eder (Gürses, 2007). ÇKTA karakterleri de onca yol aldıktan sonra kendilerine ve oluşturdukları dostluğa ulaşırlar. Kendilerine ve kurdukları sevgi dolu bağlara ulaşmaktan mutlu olduklarında biter hikaye. Başından beri ulaşılmak istenen yuva işte budur. Çocuk: “*Yuva her zaman bir yer olmak zorunda değil, değil mi?*” der.

Tilkinin öldürmekle tehdit ettiği Köstebek yine de onu kurtarır. Kurtarıırken aralarında şu diyalog geçer.

*Tilki: Kazığa bağlı olmasaydım seni öldürürdüm.*

*Köstebek: O kazıktan kurtulamazsan öleceksin.*

*Minik dişleriyle ipi kemirdi ve:*

*Köstebek: Sahip olduğumuz en büyük özgürlüklerden biri olaylara nasıl tepki verdiğimizdir.*

Köstebeğin ölüme karşı aldığı tavır; ölebileceğini bilmesine rağmen doğru bildiği davranışı yapmasıdır. Korkmasına rağmen Tilki’yi kurtarması insanın varoluşsal iradesini kullanma biçimine dair çok şey söylemektedir; her şeye, ölümün tüm hatırlatıcılarına rağmen, hatta onlarla birlikte

yaşamaya devam etmeyi temsil eder. Üstelik bu yaşamak her ne kadar korku barındırsa da aynı zamanda insanın (köstebeğin) herşeye rağmen ortaya koyduğu özgür iradesini de (cesaretini de), değerlerini de (zor durumda olana yardım etmek) ve belki herşeyi daha tahammül edilebilir kılan mizahını da barındırmaktadır. Köstebek kitap boyunca mizahla, yoğun duygu ve anlamın alınmasını kolaylaştırmaktadır. Mizah hem iç (öze dair) hem de dış (siyasal ve toplumsal) baskıya şiddet içermeyen bir başkaldırı ortaya koyabilmek adına varoluşçu yaklaşımla uyumlu bulunmaktadır (Kramer, 2013). Ölüm karşısında Frankl için de mizahın hayatta kalmayı destekleyen zihinsel bir araç olduğunu görmekteyiz (Frankl, 2009). Kitap zorlayıcı duyguların yeniden işlendiği sürece mizahı ekleyerek varoluşçu terapilerde mizahın kullanılabilir oluşuna (Maples ve diğ., 2001) - amaçlamasa da- işaret etmektedir.

### **Anlam ve anlamsızlık.**

“Yaşamak için bir nedeni olan kişi, hemen her nasıla dayanabilir.” Nietzsche (aktaran Frankl, 2009)

Yaşamında bir anlam ve amaca sahip olmak ve başkalarından yalıtılmış hissetmemek, yaşam doyumuna katkıda bulunur (Sezer & Gülleroğlu, 2017). Adler 'Yaşamının yararı ne?' diye düşünmek yerine 'kendi yaşamımıza gereken şekli vermek zorundayız. Bunun altından kalkabilecek gücümüz var' diye düşünmeyi gerekli görür (Adler, 2004).

Kitap boyunca umut belki de en hissedilir duygulardan biridir. Her şeye rağmen bütün karakterlere devam etme gücü veren, bir anlam, bir öz olduğu kesin gibi gözükmektedir. Bu öz/anlam; zorlayıcı durumlarla karşılaşan her insanın bulması gereken ve varoluşçu terapilerde de aranan (herkes için farklı) anlamın kendisidir. Frankl, anlamlar ve değerlerin, basit savunma mekanizmaları olmadığını uğruna yaşanabilen hatta ölünebilir şeyler olduğunu savunur (Frankl, 2009). Frankl'ın varoluşçu yaklaşım açısından ortaya koyduğu Logoterapiye göre anlamı üç yoldan keşfedebiliriz: 1. Bir eser yaratarak ya da bir iş yaparak; 2. Bir şey yaşayarak ya da bir insanla etkileşerek; 3. Kaçınılmaz acıya yönelik bir tavır geliştirerek.

*Çocuk: “ Nasıl böyle sakin ve mükemmel görünebiliyorlar?”*

*At: “Altta deli gibi ayak çırpıyorlar”* Gölde yüzen kuğuları izlerken geçen bu diyalog sakin ve mükemmel görünebilmenin altında yatan çalışmalara (işe) dolayısıyla birinci maddeye vurgu

yapmaktadır. Hareketsizce sadece düşünmek değil ‘deli gibi çalışıp’ bir şeyler yapmak da anlam bulmanın yollarındandır.

Travma sonrası stres bozukluğu yaşayan bireylerle çalışan ergoterapistlerin ve psikologların etkin işbirliği yapmaları mümkündür. Dans ve hareket terapileri de hareketin sadece fiziki olmayan iyileştirici gücüne odaklanmaktadır (Koch, Riege, Tisborn, Biondo, Martin & Beelmann, 2019). Kanser hastalarında yapılan çalışmalar somatizasyonu azaltmaya olumlu katkı sunduğunu göstermektedir (Bradt, Shim & Goodill, 2015).

*“Bazen” dedi At “Bazen?” dedi Çocuk. “Bazen kalkıp devam etmek bile cesurca ve muhteşem.”*

Park ve Baumeister (2017), bireylerin yaşadığı stresi araştırmış ve anlamı düşük olan kişilerin daha yüksek stres yaşadıklarını bulmuşlardır. Yaşamdaki anlam, algılanan stres ile kaçınmacı başa çıkma arasında bir arabulucudur ve potansiyel olarak travmatik bir olayın ardından olumsuz sonuçlara karşı bir tampon görevi görebilecektir (Halama & Bakošova, 2009).

Anlam kişinin kendine özel olduğundan kişi sayısı kadar varoluşsal anlam olacağı açıktır. Hikayede de herkes devam edebilme sebebini sıralarken bunu görürüz:

*“Devam edebilmek için hepimizin bir nedene ihtiyacı var” dedi At. “Seninkisi ne?” “Siz içinüz” dedi Tilki. “Yuvama dönmek” dedi Çocuk “Pasta” dedi Köstebek ve Pastadan daha iyi bir şey keşfettiğini üstelik etkisinin daha uzun sürdüğünü ekledi; bu sarılmaktır. Resimlerde karakterlerin sıkça sarıldıklarını görürüz. Sarılmanın kaygıyı hafifleten sakinleştirici etkisi yakın tarihli çalışmalarla da doğrulanmıştır ve travma sonrası müdahalelerde de dikkate alınmaya değer gözükmetedir (Haynes ve diğ., 2022; Ocklenburg, Packheiser & Hidalgo-Gadea, 2022).*

### **Sorumluluk, seçim ve özgürlük.**

‘Özgürlük, sana yapılanla ne yaptığındır’

(Sartre)

Varoluşçu dinamiklerden biri de, özgürlükle aynı zamanda kurallı bir yapıya duyduğumuz arzu arasındaki çelişkidir (Yalom, 1999). Varoluşçu psikoloji insanın kendi sorumluluğunu üstlenmesinin onu özgürleştireceğini savunur. Kişinin içine atıldığı varoluş alanı bu özgürlüğün temel sınırlarındandır. Varoluş alanının koşullarını dikkate almadan kullanılan bir özgürlük

varoluşsal suçluluk getirecek ve otantik öze ulaşmak için beklenenin tersine engelleyici olacaktır (Geçtan, 1974). Dolayısıyla özgürlük hem kendi hem de diğerlerinin varoluşuna dair sorumluluk da getirmektedir.

“Yuva her zaman bir yer olmak zorunda değil değil mi?” (Dört karakterin birlikte olduğu fotoğrafın altında) Kitapta verilen son mesajdır. Bu da bizi özgürlüğün yıkıcı olmaması ve varoluşsal öze uygun(otantik) olarak yaşanabilmesi için aynı zamanda bir zemine ihtiyaç duyulduğunu da hatırlatır. Adeta bir şeylerden kaçan (belki travmatik olaylar) ya da bir şeyleri bulmak için yalnız olarak yola çıkan (yolda karşılaşan) ve özgürce sorgulamalar yapan karakterlerin sonunda ulaştıkları yer; birlikte ve kurdukları bağdan memnun olarak; ‘özgür ama sevgiyle ve birlikte’ olabilecekleri yer gibi gözükmektedir.

Kitap özgür ama sevgi dolu ilişkiler için de öğretici bir deneyim sunmaktadır. Kitap boyunca kahramanlar, diğerinin özel alanını sorgulamaz sadece genel tanımlar, prensipler, kaygılar üzerinde konuşur ve birbirlerine destek olurlar. Böyle bir ilişki, gerçek hayattaki yakın ilişkilerde tümüyle sürdürülebilir olmasa da bir imkan ve ilham olarak iletişim biçimlerini yeniden değerlendirme ve kurgulamaya örnek olabilecektir.

### **Yalıtım (soyutlanma), yabancılaşma, sevgi ve bağ kurmak.**

“Sevgi olmadan insanlık bir gün için bile var olamaz” (Fromm, 1995)

Birbirimize ne kadar yakınlaşırsak yakınlaşalım en sonunda arada yine kapatılamaz bir boşluk kalacaktır. Buradaki varoluşçu çatışma mutlak yalıtımımızın farkında olmamızla, bağlantı kurma, korunma ve daha büyük bir bütün olma arzumuz arasındaki gerilimdir (Yalom, 1999). Yalnız ve yalıtılmış hissetse de kişinin varoluşu kendi başına düşünülemez, başkalarının varoluşundan da etkilenir (Bilgili & Acar, 2017).

Evrensel bir deneyim olan yalnızlık, varoluşçu yaklaşımda insan olmanın kaçınılmaz parçasıdır. Varoluşçu yaklaşıma göre yalıtım, ölüm farkındalığıyla açığa çıkan, soyutlanma ve boşluktur. Birey varoluşa yalnız başlar ve varoluştan yalnız ayrılır (Aydın, 2012). Yalıtımla yakın olan yabancılaşma olgusunun hem bireysel hem de toplumsal süreçte netliğe kavuşturulmasının koşulu ise insanın özünün açığa kavuşturulmasıdır (Akyıldız, 1998). Ancak bireysel tutku ve hazzın yegane erek kabul edilmesi insanın bütüncül varoluşundan uzaklaşması ile sonuçlanabilir. Bu da yabancılaşma ve

yalnızlaşmayı besleyecektir. Elbette besleyen toplumsal, ekonomik süreçleri görmeden doğru bir okuma yapmak mümkün olmayacaktır.

Kendine yabancılaşma özgün olabilmekle ters orantılıdır (Lenton, Slabu & Sedikides, 2016). Özgün olabilen insan kendine yabancılaşmasından giderek uzaklaşabilmekte ve ‘gerçek ben’i bulabilmektedir. Bu zor süreçte kişinin başkalarından ayrı bir varoluşu olduğunu kabullenmesi ve bunu açığa çıkarması gerekecektir. Dolayısıyla kendini başkaları ile kıyaslamak ve aynı olmaya çalışmak özgünlüğün önündeki en büyük engel olmaktadır.

Bu kıyaslama bazen ‘daha’ üstün bazen de ‘daha’ aşağı hissetmekle sonuçlanır. Her iki his de kişiyi kendinden uzaklaştıracaktır.

*Çocuk: “Sence en büyük zaman kaybı nedir?”*

*Köstebek: “Kendini başkalarıyla kıyaslamak.”*

At’ın kendisi olamamasına sebep ise diğerlerinin kıyaslamaları ve At’ın görkemli kanatlarını, uçabilmesini kıskanmalarıdır. O da bu baskıya dayanamamış ve kanatlarını saklamıştır. Oysa kendisi olması için onu olduğu gibi kabul eden nazik birilerinin (Çocuk, Tilki, Köstebek) koşulsuz kabulü yetecektir.

*Çocuk: “Acaba öğrendiklerini unutma okulu diye bir şey var mı?”*

*Köstebek: “Tanıdığım yaşlı köstebeklerin çoğu, keşke korkularımızı daha az dinleseydik, hayallerimize daha çok kulak verseydik diyor.”*

Çocuğun arayışı kitabın İngilizce aslında ‘unlearning’ olarak ifade edilmektedir. Bu kavram; yanlış/yanlış öğrenilmiş bilgi ve deneyimlerden kurtularak (unutarak) yeniden öğrenmek olarak özetlenebilir. Çocuğun böylece yeni bir kendilik yaratmak için çabaladığı görülmektedir.

Çocuk kaybolmuştur. Bu kayboluşun gerçek bir ‘yolunu bulamamak’ tan ziyade umutsuzluk ve bu dünyadaki yerini sorgulama gibi varoluşsal kaygılar barındırdığı görülmektedir. Hikaye içerisinde karakterlerin yaşam içerisinde bir yer arayışı ve güvenli bağ kurabilme ihtiyacı ile yaşama benzeyen vahşi doğada yolları kesişir. Birbirleri için nazik, sıcak ve güvenli birer sığınak olurlar. İlişki arayışı doğumla başlar. Ebeveynle ilişkide bireye koşulsuz kabul sunulmaması halinde bu psikolojik gerilimlere sebep olabilmektedir (Öztürk, Türel & Oğur, 2020). *“Tilki aslında hiç konuşmuyor”*

dedi Çocuk. “Evet ve bizimle olması çok güzel” dedi At. Çocuk burada sevildiğini ve koşulsuz kabul edildiğini sadece kendine sunulan sevgi ile değil örneğin Tilki’ye sunulan kabul ile de görüyor. Bu da bakım verenin dolaylı mesajlarına örnektir. Kitapta sevmek, sevmek (destek bulmak) ve sevgiyi kabul edebilmek gibi kavramların da önemli olduğu görülmektedir.

İnsan önemli sayılmak için uğraşır; oysa insanın önemi başkaları için yaptığı yararlı işlerden gelir (Adler, 2004). ‘Sadece kendine yönelik ilgi’yi ve bireyselleştirilmiş yaşam tarzlarını destekleyen bir sosyolojik yapıyı (Martineau, 2015; Salerno, 2012) görmeden, bunu kişilerin seçimine bağlayarak çok da doğru bir okuma yapılmış olamayacaktır. Bireyselleşmeyi güçlendiren yeni bir form olarak dijitalleşmenin getirdiği yabancılaşma da (Nygren & Gidlund, 2016) yalıtım/yabancılaşma kavramları ile birlikte değerlendirilmelidir. Çoğunluğu ‘kontrol alanımızın’ dışında kalan unsurlara rağmen insanın kontrol edebildiği ve iradesini kullanabildiği alana yaptığı vurgu ile varoluşçu yaklaşım bir imkan ve umut sunmaktadır.

### **Özgünlük (otantiklik) ve suçluluk.**

“Kendimi aradım”

(Herakleitos)

‘Otantik varoluş’unu arayan insan orada beklediği gibi bir ‘ideal insan’la karşılaşmayabilir. Bazen daha sıradan, daha çok hatalar barındıran, daha az mükemmellik taşıyan yanları olduğunu görecektir. Bu karşılaşma kaygı yarattığı için de insan ‘gerçek ben’i görmek ve göstermekten kaçınıyor olabilir. Bu kaçınma otantik yaşamın önünde en az toplumsal engeller kadar engel olmaktadır. Örneğin kitapta at diğer atlar onu kıskandığından muhteşem kanatlarını ve uçabildiğini sonuna kadar saklar. Bu bölüm görsel olarak, okuyucunun sakladığı kanatlarını (özgün varoluşunu) tekrar açmasını sağlayacak kadar güçlü vurgulanmıştır.

Çevreyle barışık olabilme, diğerlerini de gözetme ÇKTA’da karakterlerin iyileşmek için buldukları yoldur. Bu yol onlara kendilerini de buldurur. Çocuk, sorularına yanıtlar bulur, Köstebek etkisi pastadan daha uzun süren bir şeyi ‘sarılmayı’ ve seni seviyorum demenin yolunu; Tilki sevip



sevilebildiği buna rağmen kendi gibi olmaya devam ettiği nazik bir ortam bulur; At ise kanatlarına yeniden kavuşur.

Otantiklik ve yaşamda anlam bulma ilişkili görülmektedir (Ekşi, Sayın & Liman, 2019). Varoluş sorumluluğunu başkalarına devretmeye ve otantik olmayan bir yaşama iten şeyler arasında günlük koşuşturmalar ve toplumsal etkiler belirtilebilir (Dökmen, 2020). ÇKTA'taki tüm karakterler koşuşturmalarına ara vermiş gibi gözükmektedir. Anlamak, düşünmek için durup bakmak gerektiği gibi duygularını ve kendini tanıyabilmek için de mola vermek gerekebilmektedir. Kitapta telaş yoktur, karakterler acele etmez; vahşi doğaya, birbirlerine, gökyüzüne bakarak sakince konuşarak ilerlerler. Bu halleriyle eski zaman filozoflarının yürüyerek gerçekleştirdikleri felsefi tartışmaları anımsatmaktadırlar. Çocuk göldeki yansımalarına bakarken şunu söyler: *“Çok tuhaf değil mi? Sadece dışımızı görebiliyoruz oysa hemen her şey içimizde oluyor.”* Bu insanın içinde gerçek bir ‘özbenlik’ olduğunu okuyucuya (danışana) hissettirmektedir. Zorlayıcı yaşam olayları sonrasında örneğin psikolojik destek kaynaklarının tümünü ya da bir kısmını kaybeden danışanlara içlerinde olan bitene bakma cesareti verecektir.

### **Acı, trajik iyimserlik ve travma sonrası büyüme.**

‘Yaralanan bir şey tekrar iyileşebilir mi?’

İyileşen yerde iz kalınca tekrar eskisi gibi olunur mu?’

(Keskin, 2020)

İnsanlar acı hissetmemeleri gerektiği (uzun süre engellenerek, dikkati dağıtılarak, eleştirilerek) fikrini çok erken dönemlerde kabullenmek zorunda kalıyor olabilir. Yaşamın erken döneminde, stres yaşayan çocuğunun gerçek ihtiyaçlarını, çeşitli sebeplerle, bastıran ebeveynler olduğu görülmektedir. Oysa stresi yaşamak ve deşarj etmeye alışmış bir sinir sistemi bunları biriktirenden daha sağlıklıdır. İçgüdüsel tepkilerine dikkat etmeye cesaretlendirilmiş çocuklar, sağlık ve yaşama gücü ödülünü almıştır (Levin & Kline, 2014).

Günümüzde katıksız mutluluk olumlanmakta ve popüler kültür ile de desteklenerek bir erek olarak sunulmakta hatta ürünlerle birlikte tüketime sunulmaktadır (Anıl-Deniz & Babür-Tosun, 2022; Kara, 2020). Bu bireylerin ‘hemen şimdi ve daha çok mutlu olmalıyım’ düşüncelerini ve tersini toplumsal kabul görmeyen bir başarısızlık olarak algılama eğilimlerini de güçlendirmektedir. Katıksız mutluluk aslında kaygıdan bir kaçış olarak karşımıza çıkabilmektedir. Kaçışın - ne tarafa olursa olsun- otantik (özgün) benlik ve yaşantıdan uzaklaştırdığı söylenebilir.

Oysa varoluşçu terapi acıyı imkan olarak görmekte ve dönüştürücü gücünü kabul etmektedir. ÇKTA’da acıyı hemen bitirmeye değil onu yaşayıp bir sabah mutlu uyanana kadar beklemeyi önermektedir.

*Çocuk: “Yüreğimiz acıdığında ne yapıyoruz?”*

*At: “Arkadaşlıkla, ortak gözyaşlarıyla ve zamanla sarıp sarmalıyoruz, mutlu ve umutlu uyanana kadar da bekliyoruz.”*

Kitap, insan ‘mutlu’ olsa da içinde acının, kaygının, mutsuzluğun olabileceğini göstermektedir. Travma bilgeliği ve travma sonrası büyüme çalışmaları bunu esas almakta, acının iyimser etkisini vurgulamaktadır. Süregelen stresle bilgeliğin artması, sorun çözme becerilerinin gelişmesini, yaşama anlam kazandırmayla şemaların yeniden yapılandırılmasını da içermektedir (Dursun & Söylemez, 2020).

Kişî kayıplar, ölümler yaşadığında, hayata ya da ona verdiği anlama dair yeniden düşünmek zorunda kalabilir. Bu sorgulama süreci travmatik/zorlayıcı olayların sonucu gibi gözükse de derinde temel kaygıların gün yüzüne çıkmasına sebep hatta bazen yeni anlamlar keşfetmek için imkan da olabilmektedir. Travmanın imkana evrildiği süreç travma sonrası büyüme olarak tanımlanmaktadır. Hikayede kahramanların hepsi birbirleri için şefkatle destekleyen kaynak niteliğinde; var olan inançlarını revize ederek yolculuklarını sürdürmüştür. Bu zorlayıcı yolculuk sonrasında her birinin bir parça büyüdüğü ve bilgeleştiği söylenebilecektir.

### **Bilişsel Davranışçı Terapi Açısından Kitabın İncelenmesi**

Bilişsel davranışçı yaklaşımlar temelde; bireylerin yaşadıkları olayları ve yaşantıları nasıl yorumladıkları ve bilişsel süreçte meydana gelen hataları belirleme, düzenlemeyle ilgilenmektedir

(Stallard, 2002). Kayıp/yas sonrasında BDT, kişinin bozulan inanç sistemini sağlıklı bir kabul biçimine dönüştürmesine yardımcı olan sağlıklı bir düşünme ve ifade biçimini desteklemektedir.

Kitapta Köstebeğin Çocukla olan diyalogunda yer alan: *'Sahip olduğumuz en büyük özgürlüklerden biri, olaylara nasıl tepki verdiğimiz'* cümlesi BDT'nin temel anlayışıyla yakınlık göstermektedir. Değer verdiğimiz her şeyi bir gün kaybedeceğiz. Hayatın ağır kayıpları, kim olduğumuza dair algımızdan bizi koparır ve sadece kendimizi değil, dünyayı da yeniden öğrenmek için çaba gerektiren süreci başlatabilir. Birçoğu için, kaybın ardından 'anlam kazanma' ve 'anlam bulma' arzusu merkezidir (Hall, 2014). Neimeyer ve Sands (2011), anlamın yeniden inşasının yasta önemli bir konuyu temsil ettiğini vurgulamıştır. Son yıllarda, kişinin kayıp ve dirençlilik deneyimlerini bütünleştirdikçe, kayıpların yaşamı iyileştiren 'travma sonrası büyüme' olasılığını sağlayabileceğine dair farkındalık artmaktadır. Yoksunluklara nasıl uyum sağladığımız, kim olduğumuzu şekillendirmektedir (Hall, 2014). Kitapta yer alan *'Çok tuhaf değil mi? Sadece dışımızı görebiliyoruz, oysa hemen her şey içimizde oluyor'* cümlesi BDT'de vurgulanan, somut/gözlemlenen şey davranışlarımız ve fizyolojik değişimler olsa da aslında bunların oluşmasındaki içsel süreçlerin büyük önemi olduğu düşüncesiyle paraleldir.

Birey yaşamında her şeyi kontrol edemez hatta kontrol edebildiği şeyler az sayıdadır. BDT bireylerin yönetebileceği en önemli süreçlerden birinin düşünce sistemi olduğunu vurgular. Kitap içerisinde bununla ilişkili olarak at karakteri; *'Büyük şeyleri kontrol edemediğini hissettiğinde, burnunun dibindeki sevdiğin şeylere odaklan'* der. Kitapta Çocuğun varsaydığımız zorlayıcı yaşantısına ilişkin esnek bir bilişsel yeniden yapılandırma oluşturmasında diğer karakterlerin büyük etkilerinin olduğu görülür. Bu bilişsel yeniden yapılandırmanın oluşmasında bilişsel davranışçı yaklaşımlardaki sokratik sorgulamaya işaret eden bir sorma tarzının da olduğu görülmektedir.

Diğer terapötik yaklaşımlarda olduğu gibi BDT de temelde, bireyin yaşamına 'devam etmesini' desteklemeye çalışır. Kayıp/yas gibi zorlayıcı süreçlerde de bireyin 'sağlıklı sınırlar içerisindeki' yasını yaşamasını engelleyen faktörlere bakıp onlar üzerinde çalışmasını destekler. BDT kişinin devam edebilmesi için duygu, düşünce dünyasında çalışmasının önemine de vurgu yapar. Kitapta, gölde kazların sakince ve huzurlu görüntüsünün altında 'deli gibi ayak çırpma' olduğu ifade edilmektedir. Danışanın yaşadığı olayı değiştirmek mümkün değilken buna dair yeni bakış açıları geliştirebilmek büyük önem taşır. Bu yüzden kişi duygu ve düşüncelerini dengede tutabilmek için çalışır.

Bilişsel davranışçı yaklaşımda kişiye kaynaklarını ve ona iyi gelen kişi/şeyleri görmesini sağlamak hedeflerdendir. Yaşamın zorluğunu kabul, sevgi gibi kaynakların hatırlanması, zorlu süreçlere karşı yeni araçlar geliştirmenin desteklenmesinde de BDT'nin büyük rolü olmaktadır. Kitapta çocuğa yönelik olarak;

*'Herkes bir parça korkar. Ama beraberken daha az korkuyoruz.'* Yüreğimiz acıdığına ne yapıyoruz? diye sordu Çocuk. *'Arkadaşlıkla, ortak gözyaşlarıyla ve zamanla sarıp sarmalıyoruz'* şeklinde cevap veren At çocuğun kaynaklarının da farkına varmasına yardımcı olmaktadır.

*'Gözyaşlarının bir nedeni vardır, sana güç verir, zayıflık değildir'* *'yardım et cümlesi söylediğim en cesurca şeydi'* gibi cümleler çocuğun içinde ve etrafındaki kaynakları yeniden görmesine katkıda bulunmaktadır. Çocuğun;

*'Anda nasıl yaşanacağını öğrendim'* *'Nasıl'* diye sordu Çocuk. *'Sessiz bir yer buluyorum, gözlerimi kapayıp, nefes alıyorum'*. Bu diyalog bilinçli farkındalığı ve duygularımızı düzenlemede nefes egzersizini vurgulamaktadır.

BDT'nin belki de en önemli işlevinin danışanların dünyalarında yeni bir içsel dil oluşturmasını desteklemek olduğunu söylemek mümkündür. Oluşturulan yeni dil zorluklar karşısında danışanın iç sesini, yeni dille kavramsallaştırabilmesine yardımcı olur. Bu yaşadıklarına esneklikle bakabilme, kaçınmama fırsatı da sunacaktır. Kitabın ortalarında sunulan bu kavramsallaştırma sonucunda Çocuk, etrafında olup bitenlere daha büyük esneklik ve kabulle yaklaşmaya başlamakta, kendine ve deneyimlere ilişkin katı tutumundan uzaklaşmaktadır. Kitabın başında köstebek çocuğa; vahşi doğayı gösterip, *'seni korkutmasın'* *'daha az korksak nasıl olurduk'* düşünsene diyerek yaşamının deneyimlere yakından bakmaktan acı da olsa deneyimleri kucaklamaktan geçtiğini belirtmektedir.

Zorlu olaydan (yas) sonra danışanların birçoğunda, yardımcı olan ve olmayan bilişleri seçmek için en dolaysız yaklaşım, "Bu düşünme biçimi (ölüm veya şimdi ve gelecekteki yaşamınız hakkında) sizi daha iyi mi yoksa daha kötü mü hissettiriyor?" diye sormaktır. Devam etmeniz için daha fazla enerji mi veriyor yoksa enerjinizi/umudunuzu mu tüketiyor?" Zorlayıcı duyguları düzenlemede bir başka yöntem olarak bahsedilebilecek mizah, yaşam boyunca sağlık, sosyal bağ ve öğrenme gibi psikososyal ve biyolojik ihtiyaçları destekleyebilmektedir (Bircher & Kuruvilla, 2014). Mizah, başa çıkma yeteneği, insan sağlığı ve iyilik arasındaki ilişkiyle önemli bir bağlam oluşturmaktadır (Martin ve diğ., 1993). Basitçe, kendini geliştirici mizah, duygularımızı düzenlemek ve olumsuzluklarla başa çıkmak için bakış açımızda bilişsel değişim yoluyla kendini geliştirmeyi

sağlar (Zeigler-Hill & Besser, 2011). Köstebek karakterinin mizahla zorlukların üstesinden gelmeye çalıştığı görülmektedir. Ulaşmaya çalıştığı ve çok sevdiği ‘pasta’ metaforuyla bunu yapar. ‘*Başta başaramazsan biraz pasta ye*’, çocuğa tavsiyesidir. Başka bir bölümde çocuğun köstebeğe anda nasıl kaldığı sorusu üzerine Köstebek; ‘*-Odaklanıyorum. +Neye odaklanıyorsun? -Pastaya*’ şeklinde cevap verir. Köstebeğin mizah yoluyla aslında çocuğu yüreğinde ve kafasındaki yaşama dair büyük sorulardan, basite/yaşamın içine doğru çağırıldığı görülmektedir. Zorlukların ardından kapsamlı ve derinlikli düşünmenin, geçmişi geleceği irdelemenin yanında basit olanı düşünebilmek kişiyi şu ana davet etmek en iyi yollardan olabilir. Bu, hayata yeniden dahil olmanın ve devam etmenin bir yolu sayılabilir.

**Bilişsel çarpıtma ve anlam oluşturma.** Zorlu olaylar sonrası bozulan inanç sistemini sağlıklı bir kabul biçimine dönüştürmeye yardım etmenin önemli olduğu belirtilir (Malkinson, 2012). BDT’ye göre kişilerin yaşamlarını hafif düzeyden ciddiye kadar olumsuz etkileyen düşünce biçimleri vardır. Bu düşüncelerin işlevsel olmayan, gerçekliğe uymayan, mantıksız, dogmatik ve zarar verici özelliklere sahip olduğu belirtilmektedir (Türküm, 2003). Bu tür düşünce biçimleri bilişsel çarpıtma olarak adlandırılır. Bilişsel çarpıtmaların, bireyin içinde bulunduğu ortamı değerlendirme, değerlendirmeyi yorumlama biçimini işlevsiz kılan, uyumu bozan bir yönü olduğu bilinmektedir. Çarpıtmaları kullanan birey, bilgileri hatalı işlediğinden duygusal sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Beck, 2001; Corey, 2008; Türkçapar, 2012). Çoğu zaman insanın akıl dışı düşünme eğilimi ölüm gibi bir olayla zirveye ulaşır, çünkü yaşlı bireyler ölümün başlarına gelmemesi gerektiğini veya katlanmanın çok acı verici olduğunu düşünürler (Ellis, 1976; Malkinson, 2017). Aşağıda, ifade edilenlere paralel şekilde bilişsel çarpıtmalar örneklendirilmiştir.

*‘Gözyaşlarının bir nedeni vardır. Sana güç verir, zayıflık değildir’. ‘Hepiniz ne kadar sıradan olduğumu anlayacaksınız diye endişeleniyorum bazen’ dedi Çocuk. ‘Sevilmek için olağanüstü olman gerekmez’ dedi Köstebek. ‘Yardım istemek pes etmek demek değildir’ dedi At.*

Kitapta duyguları ifade etmeye dönük kültürel engelleri aşabilmeye dair yüreklendirici bir yaklaşım bulunmaktadır. Toplumsal cinsiyet rollerinin baskın olduğu toplumlarda biyolojik cinsiyet olarak ‘erkek’ çocukların üzüntüsünü yaşama cesaretleri kırılmakta ve ‘güçlü olma’larına vurgu yapılmaktadır. Ancak kitapta bunun aksine ‘insan’ olmanın sonucu olarak acıyı yaşamının kıymeti, kucaklayıcı, kapsayıcı, şefkatli şekilde belirtilmektedir.

'En güçlü olduğun zaman ne zamandı?' sorusuna Atın; 'zayıflığımı göstermeye cesaret ettiğim zaman' 'yardım istemek pes etmek demek değildir, pes etmeyi reddetmek demektir' şeklinde yanıt verdiği görülür. "Söylediğin en cesurca şey neydi?" diye sordu Çocuk. "Yardım et." dedi At. Bu cümle duygu düzenlemede ve zorlayıcı durumlarda özellikle destek alma becerisinin önemine vurgu yapmaktadır.

Kitapta bir diyalogun altına yazarın not düştüğü görülür: Köstebeğin 'hayatla ilgili en büyük yanlış, hayatın mükemmel olması gerektiği' ifadesinin olduğu sayfada bazı lekeler görülmektedir. Yazar, köpeğinin bu çizim üzerine bastığını belirtir ve 'belli ki fikrimi (hayatın mükemmel olması gerekmediği) desteklemek istemiş' der. Bunun hem BDT'nin bilişsel çarpıtmalarına; hem de hayatı her yönüyle kucaklamaya ve bilişsel esnekliğe gönderme olduğu düşünülebilir. Pek çok kişi için aksilik olarak negatif değerlendirilebilecek olayı yazar fırsat olarak pozitif değerlendirmiştir. Gerçeği farklı şekilde düşünerek değiştiremeyiz, ancak farklı bir şekilde düşünmek gerçeği daha katlanılabilir hale getirebilir. BDT, zihnin değiştirilemeyecek olanı kabul etmesi için yol bulmasına yardımcı bir bakış açısı sunmaktadır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yaşamın kendisi gibi, yolda olmanın bir yere varmaktan daha kıymetli olarak düşünüldüğü bu kitapta yazar, 'yolculukta var olabilmeyi' hatırlatmaktadır. İnsan, amaçlarıyla hayatı anlamlı kılmaya çalışırken bazen amaçlar sürecin(anlamın) önüne geçebilmekte ve bireyler amaca giden yolu yaşamayı unutabilmektedir. Kitap, yolculukta karşımıza çıkan insanlar ve fırtınalar da dahil olmak üzere yaşananların amaçların ötesinde bir deneyim olduğunu hissettirmektedir. Okuyucunun hayal gücüne geniş bir alan açmaktadır. Bu sebeple zorlu yaşam olaylarıyla karşılaşan bireyler yaşadıkları duygu durumuna dair parçalar bulabileceklerdir.

Varoluşçu yaklaşımın kavramlarından yalnızlık, boşluk duygusuyla başlayan hikaye, hayatın anlamını ve varlığını sorgulama, korkuların üzerine gitme, en önemli kurtarıcıların başında 'sevgi' ve 'sevilmek' 'nezaket' geldiğini keşfetmeyle sonuçlanmaktadır. Çocuğun sorularına aldığı yanıtlarla, sonlara doğru, bilişsel ve anlam dünyası şekillenerek daha esnek bir yapı kazandığı görülmektedir. Köstebeğe 'neden burada olduğumuzu anladım, sevmek için' şeklinde farkındalığını ifade etmektedir. At ise 've sevilmek için' diye eklemektedir. Irvin Yalom'un ifade ettiği üzere "İnsanın kurtuluşu sevmek ve sevilmekten geçer." Bu kuramsal bakış açısına ilişkin kitap içerisinde atın; 'iyi kalpliliğin üstüne yok, her şeyin ötesinde durur, sessizce' ifadesi de benzer şekilde

yaşamda iyi olabilmenin tüm diğer şeylere kıyasla yaşamı anlamlı kılan en önemli faktör olduğu belirtilmektedir.

Varoluşçu terapinin amacı, kişilerin kendilerini kabul etmelerine, özgürce ifade etmelerine ve otantik olmalarına yardımcı olmaktır. Aynı zamanda, kendi kişisel felsefelerini keşfetmelerine, yaratmalarına veya seçmelerine yardımcı olmak ve varoluşun sıradan gerçekleriyle psikolojik, duygusal ve ruhsal olarak uzlaşmak ve bunları cesurca kucaklamaktır. Bilişsel davranışçı yaklaşımların ise kişinin yaşadığı deneyimlere ilişkin bilişsel ve duygusal anlamda esneklik, yeniden kavramsallaştırma yoluyla kişide farklılaşmayı sağladığı görülmektedir.

Zorlayıcı yaşam olayı karşısında kişide; zaman, mekan algısı, düşünce ve duyguları ‘durmuş’ ‘donmuş kalmış’ ve ‘devam etmeyecekmiş’ gibi yaşanabilmektedir. Bu durum stresli durumlar karşısındaki nörobiyolojik etkilenmeyle de ilişkilidir. Bunun sonrasında yaşam bütünüyle aynı kişi olarak sürdürülemeyecektir. Yaşanan stresli deneyimler kişide ve anlam dünyasında farklılıklara yol açabilir. Bu durumlara bağlı olarak kitapta atfedildiği üzere, BDT’nin kavramlarından olan kişinin bilişsel ve duygusal anlamda yeniden yapılandırmaya ihtiyaç duyabileceği anlar oluşabilecektir. Böyle anlarda çocuk karakterinde olduğu üzere BDT ‘nin diğer kavramlarından ‘bilişsel çarpıtma’ ve ‘otomatik düşünce’lerle çalışılması yararlı görünmektedir. Yaşamı sürdürebilmek ancak çaba ile gerçekleşebilir görünmektedir. İlk sayfalarda oturan Çocukla tanışan Köstebek onu yürümeye davet eder. Bu aslında bir bakıma devam etmeye davettir. Her ne olursa olsun yürümek, irade içeren ve bir ereğe sahip olmayı özünde barındıran bir eylem olarak, devam etmekle ilişkilendirilebilecektir. Tarihsel olarak da hem filozoflar hem de bilim adamları düşünmek ve bulmak için yürümüşlerdir (Bahadır, 2018). Kitap sembolik yürüyüşle aslında devam edebilmeye işaret etmektedir. Tüm bu kuramsal göndermelerle kitabın varoluşçu yaklaşım ve BDT başta olmak üzere çeşitli kuramların zorlu yaşam olayları ya da travma sonrası çalışırken değindikleri temalarla örtüştüğü görülmektedir. Özellikle; Varoluşçu Terapi ve BDT’nin zorlayıcı yaşam olayları sonrasındaki süreçte terapide kullandıkları pek çok kavramı içermesinin yanında yalın dili ve tetikleyici olabilecek herhangi bir unsuru içermemesi sebebiyle travma sonrası çalışmalarda kullanılabilir görünmektedir. Kitabın kullanımına ilişkin çeşitli önerilerde bulunulmuştur;

- Kitaptan sadece zorlu yaşam olayları sonrasında değil önleyici kapsamda değerlendirilebilecek her türlü psikolojik destek çalışmasında da faydalanılması mümkün görülmektedir.

- Kitap aynı zamanda pozitif psikoterapinin ‘umut’ ve ‘affetme’ gibi kavramları açısından da ele alınabilir. Çünkü kitap boyunca karakterler tarafından sorulan soruların muhtemel başka cevapları olmasına rağmen olumlu bakış açıları içerenlerin verildiği görülmektedir. Pozitif psikoloji yöntem ve kavramlarıyla çalışmak isteyen danışmanlar için faydalanmaya elverişli bir kitap olduğu düşünülmektedir.
- Zorlayıcı olaylar sonrasında tetiklenen varoluşsal kaygılara dair sorulara değinmesi ve bu soruların her biri için de baş etmeyi kolaylaştırıcı içerikler sunması yönü ile Çocuk, Köstebek, Tilki ve At kitabı kederle yaşamaya çalışan danışmanlarla terapide kullanılabilir. Aynı zamanda terapi amacı dışında da zorlayıcı olayları ve duyguları konuşmayı kolaylaştırmak için ebeveynlerle birlikte ya da sınıfta okunması tercih edilebilir gözükmektedir.

## Kaynakça

- Adler, A. (2004). *Yaşamın anlam ve amacı* ( K. Şipal, Çeviri). İstanbul: Say Yayınları.
- Akgün, E. ve Benli, G. K. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarla bibliyoterapi: bir uygulama örneği. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11(1), 100-111.
- Akyıldız, H. (1998). Bireysel ve toplumsal boyutlarıyla yabancılaşma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(3), 1-1.
- Allan, B. A., Bott, E. M., ve Suh, H. (2015). Connecting mindfulness and meaning in life: Exploring the role of authenticity. *Mindfulness*, 6(5), 996-1003.
- Anıl-Deniz, A. ve Babür-Tosun, N. (2022). Mutluluk temalı reklamların tüketicinin satın alma niyeti üzerindeki rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 19(43), 49-71.
- Aydin, B. (2012). Tıbbi sanat terapisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(1), 69-83.
- Bahadır, M. (2018) Felsefi düşünmenin imkânı olarak yürümek: Düşünceye yol aldirmek için yol almak. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, (18), 17-35.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International University Press
- Beck, A. T. (2001). Cognitive approaches to suicide. In *Suicide prevention and intervention* (pp. 10-12). National Academy Press: Washington, DC.
- Bilgili, H. ve Acar, N. V. (2017). Martin Eden romanının varoluşçu terapinin temel kavramları açısından incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 10(51), 490-500.



- Bircher, J. ve Kuruvilla, S. (2014). Defining health by addressing individual, social, and environmental determinants: New opportunities for health care and public health. *Journal of Public Health Policy*, 35, 363-386.
- Bollnow, O. F. (1966). *Krise und neuer Anfang*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Boss, M. (1979). *Existential foundations of medicine and psychology* (S. Conway & A. Cleaves, Translation). Northvale: Aronson.
- Bradt, J., Shim, M., ve Goodill, S. W. (2015). Dance/movement therapy for improving psychological and physical outcomes in cancer patients. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (1).
- Bulut, S. (2010). Yetişkinlerle yapılan psikolojik danışmada bibliyoterapi (okuma yoluyla sağaltım) yönteminin kullanılması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4 (33), 46-56.
- Camus, A. (1997). *Düşüş*, İstanbul: Can Yayınları.
- Cannon, B. (1991). *Sartre and psychoanalysis: An existentialist challenge to clinical metatheory*. Lawrence: University of Kansas.
- Cohn, H. W. (1984). An existential approach to psychotherapy. *British Journal of Medical Psychology*, 57(3), 11-18.
- Cooke, J. E., Kochendorfer, L. B., Stuart-Parrigon, K. L., Koehn, A. J., ve Kerns, K. A. (2019). Parent-child attachment and children's experience and regulation of emotion: A meta-analytic review. *Emotion*, 19(6), 1103.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuram ve uygulamaları* (T. Ergene, Çev.), Ankara: Mentis Yayıncılık.
- DeVries, D. ve Sunden, S. (2019). Bibliotherapy with children who have a sibling with a disability. *Journal of Poetry Therapy*, 32(3), 135-155.
- Dökmen, Ü. (2020). *Varolmak, gelişmek, uzlaşmak* (3.baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Dursun, P. ve Söylemez, İ. (2020). Travma sonrası büyüme: Gözden geçirilmiş son model ile kapsamlı bir değerlendirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 31(1), 57-68.
- Eker, D. (2001). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin gözden geçirilmiş formunun faktor yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12, 17-25.
- Ekşi, H., Sayın, M., ve Liman, M. (2019). Otantikliğin Yaşamın Anlamı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi: Amaç Bilincinin Aracı Rolü. *Journal of International Social Research*, 12(65).
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. Secaucus, NJ: Lyle Straut.
- Ellis, A. (1976). The biological basis of human irrationality. *Journal of Individual Psychology*, 32, 145-168.

- Enright, R. D. (1996). Counseling within the forgiveness triad: On forgiving, receiving forgiveness, and self-forgiveness. *Counseling and Values*, 40(2), 107-126.
- Frankl, V. E. (2009). *İnsanın Anlam Arayışı*. İstanbul: Okuyanüs Yayınevi
- Fromm, E. (1995). *Sevme Sanatı* (Çev. Y. Salman). İstanbul: Payel Yayınları
- Geçtan, E. (1974). Varoluşçu psikolojinin temel ilkeleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 7(1), 13-17.
- Ginns-Gruenberg, D. D. ve Bridgman, C. (2021). Using bibliotherapy as a catalyst for change. In H. G. Kaduson & C. E. Schaefer (Eds.), *Play therapy with children: Modalities for change* (pp. 75–92). American Psychological Association.
- Gluhosky, V. L. (1995). A cognitive perspective on bereavement: Mechanisms and treatment. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 9(2), 75-80
- Gürses, İ. (2007). Jung’cu Arketip Teorisi Bağlamında Tasavvufî Öykülerin Değerlendirilmesi: Sîmurg Örneği. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(1), 77-96.
- Halama, P. ve Bakošova, K. (2009). Meaning in life as a moderator of the relationship between perceived stress and coping. *Studia Psychologica*, 51(2–3), 143–148.
- Hall, C. (2014). Bereavement theory: Recent developments in our understanding of grief and bereavement. *Bereavement Care*, 33(1), 7-12.
- Haruki, M. (2015). *İmkansızın şarkısı*, (Çev.:H. Erkin), İstanbul: Doğan Kitap
- Haynes, A. C., Lywood, A., Crowe, E. M., Fielding, J. L., Rossiter, J. M., ve Kent, C. (2022). A calming hug: Design and validation of a tactile aid to ease anxiety. *Plos One*, 17(3).
- İlbay, A. B. (2016). The impact of biblio group counseling supported with the story of" the little prince" upon mindfulness. *Journal of Education and Training Studies*, 4(6), 58-68.
- Jacobsen, B. (2006). The life crisis in an existential perspective. *Existential Analysis: Journal of the Society for Existential Analysis*, 17(1).
- Kara, Ş. (2020). Reklamlarda kullanılan mutluluk çekiciliğinin göstergebilimsel açıdan incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Medya ve İletişim Araştırmaları Dergisi*, 160-181
- Karagül, S. (2018). Çocuk edebiyatı ve bibliyoterapi. *Çocuk ve Medeniyet*, 3(6), 43-55.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Ankara: Nobel Yayınları*, 37, 9-13.
- Keskin, B. (2020). *Kim bağışlayacak beni?*, İstanbul: Metis Yayıncılık
- Klass, D., Silverman, P. R., & Nickman, S. (2014). *Continuing bonds: New understandings of grief*. Taylor & Francis.

- Koch, S. C., Riege, R. F., Tisborn, K., Biondo, J., Martin, L., ve Beelmann, A. (2019). Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes. A meta-analysis update. *Frontiers in Psychology*, 1806.
- Kramer, C.A. (2013). Baskıya karşı mizahın rolüne dair varoluşçu bir açıklama. *Mizah*, 26 (4), 629-651.
- Lenton, A. P., Slabu, L., ve Sedikides, C. (2016). State authenticity in everyday life. *European Journal of Personality*, 30(1), 64-82.
- Levin, P. A., ve Kline, M. (2014). *Ey Travma Bizden Uzak Dur. (A. Cebenoyan, Çeviri)*. İstanbul: Doğan Kitap
- Levine, S. (2005). Developmental determinants of sensitivity and resistance to stress. *Psychoneuroendocrinology*, 30(10), 939-946.
- Malkinson, R. (2017). Introduction to the special issue on grief. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 35, 1-5.
- Mallinckrodt, B., ve Wei, M. (2005). Attachment, social competencies, social support, and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 358.
- Maples, M.F., Dupey, P., Torres-Rivera, E., Phan, L.T., Vereen, L., & Garrett, M.T. (2001). Etnik çeşitlilik ve danışmanlıkta mizahın kullanımı: Uygun mu, uygunsuz mu?. *Danışmanlık ve Gelişim Dergisi* , 79 (1), 53-60.
- Martin, R. A., Kuiper, N. A., Olinger, L. J., ve Dance, K. A. (1993). Humor, coping with stress, self-concept, and psychological well-being. *Humor: International Journal of Humor Research*, 6(1), 89–104.
- Martineau, J. (2015). *Time, capitalism and alienation: A socio-historical inquiry into the making of modern time*. The Netherlands: Brill.
- McEwen, B. S. (2007). Physiology and neurobiology of stress and adaptation: Central role of the brain. *Physiological Reviews*, 87(3), 873-904.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. CA: Sage Publications.
- Neimeyer, R. A. ve Sands, D.C. (2011). Meaning reconstruction in bereavement: From principles to practice. In R. A. Neimeyer, H. Winokuer, D. Harris, & G. Thornton (Eds.), *Grief and bereavement in contemporary society: Bridging research and practice*. New york: Routledge.
- Neuendorf, K. (2002). *The Content Analysis Guidebook*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nygren, K. G. ve Gidlund, K. L. (2016). The pastoral power of technology. Rethinking alienation in digital culture. In *Marx In the Age of Digital Capitalism* (pp. 396-412). Brill.
- Ocklenburg, S., Packheiser, J. ve Hidalgo-Gadea, G. (2022). Social touch in the age of computational ethology: Embracing as a multidimensional and complex behaviour. *Curr Psychol*.

- Oppedal, B., Özer, S. ve Şirin, S. R. (2018). Traumatic events, social support and depression: Syrian refugee children in Turkish camps. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 13(1), 46-59.
- Özen, Y. (2012). Varoluşçu felsefeden varoluşçu psikolojiye (birbirlerini sürekli yanlış anlayanların ontolojik bütünlüğü). *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 3(5).
- Öztürk, E., Türel, F. İ. ve Oğur, E. (2020). Psikotarih ve bağlanma kuramı, *Psikotarih*, 1, 63-71.
- Park, J. ve Baumeister, R. F. (2017). Meaning in life and adjustment to daily stressors. *The Journal of Positive Psychology*, 12(4), 333-341.
- Salerno, R. A. (2012). *Landscapes of abandonment: Capitalism, modernity, and estrangement*. State University of New York Press.
- Sezer, S., ve Gülleroğlu, H. D. (2017). The predictive power of life satisfaction and self-esteem in existential anxieties. *European Journal of Education Studies*, 7 (3), 329-345
- Sharf, R. S. (2014). *Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları: Kavramlar ve örnek olaylar*, (N. Voltan-Acar, Çev, Eds.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Stallard, P. (2002). Cognitive behaviour therapy with children and young people: A selective review of key issues. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 30(3), 297-309.
- Taute, C. (2023). Learning to Cope with Trauma and Moving Forward. *Psychology*, 14(6), 1033-1037.
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1996). The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of traumatic stress*, 9, 455-471.
- Tomaszek, K. ve Muchacka-Cymerman, A. (2020). Thinking about my existence during COVID-19, I feel anxiety and awe—The mediating role of existential anxiety and life satisfaction on the relationship between PTSD symptoms and post-traumatic growth. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7062.
- Türkçapar, M. H., ve Sargın, A. E. (2012). *Bilişsel davranışçı psikoterapiler: Tarihçe ve gelişim. Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 7-14.
- Türküm, A. S. (2003). *Akılcı olmayan inanç ölçeğinin geliştirilmesi ve kısaltma çalışmaları. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(19), 41-47
- Uyar, F. N. (2020). *5-6 Yaş grubu Çocuklarda bibliyoterapinin özgüven ve kişilerarası problem çözüme becerilerine etkisinin incelenmesi*, Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Wach, E. ve Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief*, ILT Brief 13 August 2013.
- Wild, J., Duffy, M., & Ehlers, A. (2023). Moving forward with the loss of a loved one: treating PTSD following traumatic bereavement with cognitive therapy. *The Cognitive Behaviour Therapist*, 16, e12.

- Wright, M. O. D., & Masten, A. S. (2015). Pathways to resilience in context. *Youth resilience and culture: Commonalities and complexities*, 3-22.
- Yalom, I. (1999). *Varoluşçu Psikoterapi. (Z.İ. Babayiğit, Çeviri)*. İstanbul: Kabala Yayınları, 19-20.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. (2014). Bilgi ile iyileşme: Bibliyoterapi. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(2), 169-181.
- Zeigler-Hill, V. ve Besser, A. (2011). Humor style mediates the association between pathological narcissism and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 50(8), 1196-1201.

### Extended Abstract

#### Purpose

When a person loses his/her home physically or emotionally, it may take time to rebuild that home. Especially if he/she is a small child, he/she may need more social support and secure bonds during this construction process. The loss of a loved one (something) is the loss of existence. Therefore, when this sense of loss arises due to changing circumstances after a death or trauma, it can be perceived both as an unusual situation for the individual and as an intensified impression of one's own 'mortality'. After stressful situations in life (whether it is related to growing pains or a stressful event like loss etc.), individuals may need to reconstruct cognitively and reconceptualize life and what is happening around it. Since the book 'The Boy, The Mole, The Fox and The Horse' is suitable to be used as 'supportive in the recovery process after challenging life events', it has been analyzed in terms of some concepts related to trauma. In the book, there are traces of the emotional state that is not clearly stated as 'trauma' but can be experienced from time to time after 'difficult life/ stressful life events'. This book provides clues about coping mechanisms. In this study, it was thought that the book could be used as a support to 'continue' and emotional regulation in the face of the challenging experiences that people of all age levels face in their lives. In addition, this book was chosen because it contains the concepts of Existential Therapy and Cognitive Behavioral Therapy (CBT) approaches that can be used to contribute to continuation.

#### Method

Document analysis, one of the qualitative research methods, is used in the analysis of *The Boy, the Mole, the Fox and the Horse*. The basic concepts of the book, which is suitable for Existential Approach and Cognitive Behavioral Therapy and thought to contain the basic concepts of these theories, were reviewed and conceptual categories were created. Then, two researchers read the book four times, taking into account these defined concept categories. It has been noted that the expressions in the book are related to which concepts. These noted concepts were compared and the analysis was carried out by reaching a consensus on the concepts that were seen to be common. In the theoretical thematic and grouping of the concepts in the book examined in the study, the necessary arrangements were made by taking the opinions of two different professionals from the field of psychological counseling.

## **Results**

In the book, it is seen that there are expressions referring to concepts such as 'loneliness', 'meaning and meaninglessness', 'anxiety, freedom, responsibility, existence style, originality', which are among the concepts of the existential approach. Also, it has been determined that there are parts of CBT (Cognitive–Behavioral Theory) that point to concepts such as cognitive distortion (overgeneralization), cognitive structure, basic belief and automatic thought.

In the face of a compelling life event; time, space perception, thoughts and feelings can be experienced as 'stopped', 'frozen' and 'will not continue'. Stressful experiences can lead to various differences in the person and the world of meaning. It is seen that in the story that starts with the sense of loneliness and emptiness, which are the concepts of the existential approach, it turns into a process in which 'Child' discovers that the meaning and existence of life, coping with and overcoming his fears, 'love' and 'being loved' are the most important saviors in life, and 'kindness'. At the end of the book, it is seen that the child's cognitive and meaning world is shaped and gains a more flexible structure. With all these theoretical references, it is seen that the book overlaps with the themes that various theories, especially the existential approach and CBT, touched upon while working after difficult life events or trauma.

## **Conclusion and Recommendations**

It seems possible to use the book not only after difficult life events, but also in all kinds of psychological support studies that can be evaluated within the scope of preventive studies. The book can also be discussed in terms of the concepts of positive psychotherapy, such as 'hope' and 'forgiveness'. It is a useful book for counselors who want to work with positive psychology methods and concepts.

This book that can be used in the therapy process for clients trying to live with grief, as it includes questions about existential anxieties triggered after challenging life events and provides content that facilitates coping with each of them. Apart from the purpose of therapy, it seems to be preferable to be read together with family members or in the classroom environment to facilitate talking about challenging events and feelings.

**ETİK BEYAN:**"Çocuk, Köstebek, Tilki ve At Kitabının Varoluşçu ve Bilişsel Davranışçı Yaklaşımlara Göre Zorlu Yaşam Olayları Sonrası 'Devam Edebilme'yi Destekleyen Kavramları Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. TR Dizin Dergi Değerlendirme Kriterleri'nin 8. maddesine göre "etik kurul onayı" gerektirmeyen bir çalışma olduğundan Etik Kurul Onayı alınmamıştır. Kitapla ilgili inceleme için yayınevinden (Mundi Kitap Yayınları) izin alınmıştır. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun sorumlu yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

# OKULLARDA ÖRGÜTSEL MUHALEFETİN YÖNETİMİ<sup>1</sup>

## MANAGEMENT OF ORGANIZATIONAL DISSENT IN SCHOOLS

Müjdat GÜNTEKİN<sup>2</sup>

Emine ÖNDER<sup>3</sup>

Başvuru Tarihi: 31.07.2023 Yayına Kabul Tarihi: 16.10.2023 DOI: 10.21764/maeuefd.1335443

(Araştırma Makalesi)

**Özet:** Bu çalışmada okul müdürlerinin öğretmenlerin muhalif davranışını yönetme tarzını ve okul müdürlerinin muhalefeti yönetme tarzının örgütsel muhalefet türüne göre nasıl bir farklılaşma gösterdiğini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. İç Batı Akdeniz Bölgesindeki bir ilde yürütülen çalışmada okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşan 25 katılımcının görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle deşifre edilmiştir. Araştırmada okul müdürlerinin muhalefeti yönetirken muhalif çalışanı kazanma, muhalefeti pekiştirme, muhalefeti dikkate almama ve muhalefetin tekrarlanmasının önüne geçmek için yaptırım uygulama şeklinde farklı yaklaşımları benimsedikleri saptanmıştır. Okul müdürlerinin yönetim yaklaşımının, muhalefet türüne göre farklılaştığı anlaşılmıştır. Muhalefet doğrudan kendine ifade edildiğinde okul müdürünün muhalefeti daha yapıcı bir yaklaşımla yönettiği görülmüştür. Muhalefet haber uçurma türünde gerçekleştiğinde ise okul müdürünün muhalefeti yönetme yaklaşımının sertleştiği, muhalif öğretmenin daha olumsuz tepkilerle karşı karşıya kaldığı tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin bazıları örgütsel muhalefeti önlemeye yönelik tedbir almaya da bazılarının kimi zaman önleyici kimi zaman da caydırıcı önlemlere başvurdukları saptanmıştır.

**Abstract:** In this study, it is aimed to examine how school principals manage the dissent behavior of teachers and how the school principals' style of managing dissent differs according to the type of organizational dissent. The phenomenology design was used in the study. The research was carried out in a province in the inner Western Mediterranean region. In the study, the opinion of 25 participants were taken. The data of the research were collected by semi-structured interview method. The data were deciphered by content analysis. In the study, it was found that school principals use approaches to win the dissent teacher, supporting the dissent, ignoring the dissent and implementing sanctions. It was understood that the management approach of school principals differed according to the dissent type. When the dissent was expressed directly to the school principal, it was seen that the school principal managed the dissent with a more constructive approach. When the dissent was in the form of whistleblowing, it was determined that the school principal's approach to managing the dissent hardened. Although some of the school principals did not take measures to prevent organizational dissent, it was determined that some of them resorted to preventive and deterrent measures

Anahtar Sözcükler: *Örgütsel muhalefet, örgütsel muhalefetin yönetimi, ortaöğretim, okul yöneticisi*

Keywords: *Organizational dissent, management of organizational dissent, secondary education, school principal*

### Giriş

İnsanların bireysel olarak yetersiz kaldıkları durumlarda belirli amaçlara ulaşmak için yardımlaşmaya ve birlikte hareket etmeye yönelimi, örgüt kavramını ortaya çıkarmıştır (Kadı & Beytekin, 2015; Yıldız,

<sup>1</sup> Bu makale, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Doç. Dr. Emine ÖNDER'in danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, e-posta: [mujdatguntekinn@gmail.com](mailto:mujdatguntekinn@gmail.com) ORCID: 0000-0002-7193-8042

<sup>3</sup>Doç. Dr. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-posta: [onder@mehmetakif.edu.tr](mailto:onder@mehmetakif.edu.tr) ORCID: 0000-0001-6912-0383



2014). Ancak, belirli bir amaç için bir araya gelen insanların amaç ve beklentileri arasındaki farklılıklar zaman zaman yönetimin aldığı kararlardan memnuniyetsizliğe neden olarak örgütlerde muhalefeti tetikleyebilmektedir. Örgütsel muhalefet, örgüt uygulamalarından memnuniyetsizlik hissedilmesi ve örgütle görüş ve fikir ayrılığı yaşanması olarak açıklanabilir (Özdemir, 2010). Örgütsel sesin bir devamı olarak değerlendiren örgütsel muhalefet, yönetimin karar ve uygulamalarına karşı çalışanların ortaya koyduğu fikir ve görüş ayrılıkları sonucunda gösterilen tepkidir (Kassing, 1997).

Graham'a (1986) göre örgütsel muhalefetten söz edilebilmesi için öncelikle uygulamalara ilgili bir görüş ayrılığının ve görüş ayrılığının dile getirilmesini ortaya çıkaran tetikleyici bir olayın olması gerekir. Tetikleyici olay bazen çalışanlara yönelik davranış, örgütsel değişim ve bu değişikliklerin uygulanma şekli, alınan kararlar veya kararların alınma şekli, kaynakların mevcudiyeti ve mevcut kaynakların kullanılma şekli olabilmektedir. Bazen ise rol veya sorumluluklar, etkisiz uygulamalar ve süreçler, performans değerlendirmesi ve stili, çalışanların kendisi, diğer çalışanlar ve müşteriler için tehlike oluşturabilen örgüt uygulamaları; örgüt üyelerini karşıt fikirlerini ifade etmeye ve paylaşmaya teşvik edebilmektedir (Kassing & Armstrong, 2002).

Örgütsel muhalefet genellikle çalışma koşullarını iyileştirme amacıyla ifade edilir ve kişinin konumunda kontrolü tesis etmek veya yeniden sağlamak yani bireysel durumun iyileştirilmesi için etkili bir araçtır. Ancak örgüt üyeleri, muhalefet mesajlarının işyeri ilişkilerinde yıkıcı veya verimsiz olarak algılanması nedeniyle veya başkaları tarafından bencil ve huzur kaçıracı olarak algılanma korkusuyla (Tutar & Sadykova, 2014), kendine karşı acımasız bir tutum takınılacağı ve örgütten gönderilmek isteneceği endişesiyle muhalefeti ifade etmekten kaçınabilmektedir (Devine & Maassarani, 2011). Kimi zaman da örgütsel demokrasi eksikliği nedeniyle çalışanlar aksi görüşlerini veya memnun olmadıkları durumları ifade etmekte isteksiz olabilmektedirler (Tutar & Sadykova, 2014). Örgütte muhalefete gösterilen hoşgörü, çalışanların muhalefet ettiği konuları etkilemektedir (Kassing, 2001). Oysaki örgütsel muhalefet, yöneticilere çalışanların yaşadıkları sorunlar, örgütsel sinizm, örgütsel memnuniyetsizlik, adaletsiz uygulamalar, yolsuzluk ve çözüm adına arayışlar noktasında bilgi sağlar. Örgütsel muhalefet, örgütsel sorunların teşhis edilmesinde de önemli bir değişken (Kassing, 2002; Shahinpoor & Matt, 2007); önemli bir düzeltici geri bildirim biçimi; karar vermenin kalitesini artıran bir durumdur. Bunun yanı sıra örgütsel muhalefet, iş stresini azaltmada ve çalışan refahını desteklemede (Kassing & Armstrong, 2002), iş tatminini artırmada anahtar (Redding, 1985) ve tükenmişliğin panzehri olarak gösterilir (Riaza, Junejo & Shar, 2020). Dolayısıyla muhalefet özgürlüğünün, örgütün daha sağlıklı olmasına yardımcı olması ve örgütsel başarıya katkıda bulunması kuvvetle muhtemeldir (Redding, 1985).

Muhalefet, örgütsel demokrasi ve örgütsel gelişim gibi olumlu sonuçlar doğurabildiği gibi iyi yönetilmediğinde olumsuz sonuçlara ve huzursuzluklara da yol açabilmektedir (Özdemir, 2010). Bir başka ifadeyle muhalefet sonucunda yöneticilerin cezalandırmaya yönelik tepkileri veya tepkisizlikleri, birey ve örgüt üzerinde olumsuz sonuçlar oluşturabilmektedir (Graham, 1986). Örgütsel muhalefete duyarsız kalan ya da baskı altına alan yönetimlerin, örgütün yenileşmesini ve gelişmesini engelleyebileceğine dikkati çekilmektedir (Shahinpoor & Matt, 2007). İyi yönetilemediğinde muhalefet mesajlarının işyeri ilişkilerinde yıkıcı veya verimsiz olarak algılanabileceği (Riaza ve diğ., 2020); örgütsel çatışma ve şiddet gibi olumsuz etkilere, daha da önemlisi çalışanların örgütten ayrılmasına yol açabileceği belirtilmektedir (Shahinpoor & Matt, 2007). Bu bakımdan önemli ve kaçınılmaz olan örgütsel muhalefetin nasıl yönetildiğidir.

Graham (1986) yöneticilerin muhalif örgüt üyelerine ya davranışın pekiştirilmesi, ya çalışanın cezalandırılması ya da çalışanın dikkate alınmaması şeklinde tepkiler verdiğini öne sürmüştür. Davranışın pekiştirilmesi muhalefetin devamını sağlayan bir yönetici davranışı iken cezalandırma yönlü yönetici tepkisi, örgüt içindeki muhalefet davranışını sonlandıran bir yönetici davranışıdır. Çalışanın dikkate alınmaması şeklindeki muhalefeti yönetme tarzında ise çalışan yok gibi davranılmakta, çalışanın fikirleri alınmamaktadır (Özdemir, 2010).

Yöneticilerin muhalefeti yönetme tarzı, muhalefetin ne şekilde ve kime dile getirdiğinden etkilenebilir. Alan yazına bakıldığında çalışanların hoşnutsuzluklarını, karşıt fikirlerini veya anlaşmazlıklarını ifade etme eğilimlerinin bireysel, ilişkisel ve örgütsel özelliklere göre farklılaşabildiği görülmektedir. Çalışanlar muhalif görüşünü, kimi zaman üstlerine açıkça iletirken kimi zaman iş yerinde etki gücü olmayan kişilerle paylaşabilmektedirler. Kimi zaman ise haber uçurma veya yer değiştirmiş muhalefet şeklinde bir eğilim göstererek eşleri, arkadaşları, vb. iş dışından kişilerle ya da etki gücüne sahip daha üst amirlere hoşnutsuzluklarını dile getirebilmektedirler (Kassing, 1997; 2001).

Muhalefetin örgüte ve bireye yönelik olumlu ya da olumsuz etkilerinde yöneticilerin muhalefete yaklaşımının önemli bir rolü olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, yöneticilerin muhalefeti yönetme tarzının muhalefetin ne şekilde ve kime dile getirdiğine göre değişkenlik gösterip göstermediğini ve nasıl bir farklılaşmanın olduğunun ortaya konulması faydalı olacaktır. Alan yazın incelendiğinde örgütsel muhalefetin son yıllarda üzerine kafa yorulan bir araştırma konusu olduğu ve diğer sektörlerde olduğu gibi eğitim sektöründe de örgütsel muhalefeti konu edinen araştırmaların arttığı görülmektedir. Yapılan araştırmaların bazılarında örgütsel muhalefet nedenlerinin ve sonuçlarının (Ağalday, 2013; Akada, 2015; Dağlı & Ağalday, 2014a; 2014b; Gül, 2020; Özdemir, 2013; Yıldız, 2014;

Yılmaz, 2019) ele alındığı görülmektedir. Bazılarında ise örgütsel muhalefetin farklı kavramlarla ilişkisinin (Bilginoğlu & Yozgat, 2020; Iliman Püsküllüoğlu & Altinkurt, 2018; Kadı & Beytekin, 2015; Kavak & Kaygın, 2018; Tutar & Sadykova, 2014; Uğurlu & Bostancı, 2017) incelendiği anlaşılmaktadır. Yapılan taramada, muhalefetin dile getirilme şekli ile yönetilme tarzı arasındaki bağı inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Örgütsel muhalefetin bu açıdan mercek altına alınması, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin farkındalığının artmasına ve muhalefeti derinlemesine anlamalarına ve öğretmenler ile okul yönetimi arasındaki olası sorunların azalmasına yardımcı olabilir. Bu açıdan yapılan bu araştırmanın önemli olduğu, alana katkı vereceği ve bundan sonraki çalışmalara yön vereceği öngörülmektedir. Bu düşünceden hareketle araştırmada okul müdürlerinin, öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışını yönetme yaklaşımları ve örgütsel muhalefet davranışının gösterilme şekline göre okul müdürlerinin muhalefeti yönetme tarzı incelenmiştir. Bu amaç kapsamında aşağıda verilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- 1) Okul müdürleri, öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışını nasıl yönetmektedir?
- 2) Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışını gösterme biçimine göre okul müdürlerinin muhalefeti yönetme tarzı farklılaşmakta mıdır? Farklılaşıyorsa nasıl bir değişim söz konusudur?
- 3) Okul müdürleri örgütsel muhalefeti önlemek için tedbir almakta mıdır? Alıyorsa bunlar ne tür tedbirlerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşlerinin belirlendiği bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji yöntemiyle yürütülmüştür. Bu yöntemin temel amacı, kişisel deneyimlerden hareketle bir olgu hakkında kişilerin düşüncelerini, duygularını ve görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Kişinin deneyimleri sonucunda kendini ve dünyayı anlamlandırma çabası olan fenomenoloji, özleri araştırır (Polatcan & Kılınç, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2018).

### Çalışma Grubu

Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında İç Batı Akdeniz Bölgesindeki bir ilin Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaöğretim kademesinde farklı okul türlerinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken ilk olarak çalışma kapsamına alınacak okullar belirlenmiştir. Bunun için ortaöğretim kurumları; öğrencilerinin tamamını merkezi sınav ile kabul eden liseler, öğrencilerinin çoğunu sınavsız kabul eden liseler ve yetenek sınavı

ile öğrenci kabul eden liseler olarak gruplandırılmıştır. Daha sonra her gruptan kaç okulun araştırma kapsamına alınacağı, gruptaki okul sayısının toplam okul sayısına oranı göz önünde bulundurularak tespit edilmiştir. Ardından ise her gruptan araştırma kapsamına alınacak okullar kura ile rastgele belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada yedi okul çalışma kapsamına alınmıştır. Çalışmanın yürütüleceği okulların okul yöneticileri ve her okuldan iki öğretmen gönüllük esasına göre çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışma grubuna dâhil edilecek ilk öğretmen, okul yönetimine okullarında araştırılan olguya yönelik en fazla tavır, davranış sergileyen ve görüş belirten öğretmenin kim olduğu sorusu ile belirlenmiştir. O okuldan araştırmaya dâhil edilecek diğer öğretmen ise görüşüne başvuru alan bir önceki öğretmenin önerisi doğrultusunda belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu 5'i okul müdürü, 7'si müdür yardımcısı ve 13'ü öğretmen olmak üzere 25 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların meslekteki kıdemleri ortalama 19 yıl, görev yaptıkları okuldaki ortalama çalışma süreleri ise 6 yıldır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu geliştirilirken ilgili alanyazın ve diğer araştırmalarda veri toplamak için kullanılan sorular (Ağalday, Özgan & Arslan, 2016, Özdemir, 2010; Polat & Günçavdı, 2019) rehberlik etmiştir. Bu doğrultuda müdürlere, müdür yardımcılara ve öğretmenlere yönelik üç ayrı taslak form oluşturulmuştur. Taslak görüşme formu üç alan uzmanı görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşü doğrultusunda formlar güncellenmiş ve formun son hali teyit amaçlı tekrar uzmanlarla paylaşılmıştır. Daha sonra dil açısından incelemesi için Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninin görüşüne başvurulmuş ve ön görüşme için formlar hazır hale getirilmiştir. Daha sonra çalışma kapsamında olmayan bir okulun yönetici ve öğretmeni ile ön görüşme (pilot uygulama) gerçekleştirilerek soruların işlerliği ve görüşme sorularının katılımcılar için aynı şeyi ifade edip etmediği test edilmiştir. Gerekli görülen durumlarda görüşme sorularında düzeltmeler yapılarak görüşme formlarına son hali verilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formları iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerini öğrenmeye yönelik beş soru, ikinci bölümde ise araştırmanın amaç ve alt amaçlarına yönelik üç soru yer almaktadır. İkinci bölümde bu temel soruların dışında detaylı bilgi edinmek, gömülü yapıyı ortaya çıkarmak amacıyla alt (sonda) sorular bulunmaktadır.

## Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde ilk olarak üniversite etik kurul (2022/07 - GO 2022/803) onayı ve araştırmanın yürütüldüğü ilin Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni (20/06/2022 tarih ve E-27749142-605.01-52288492 sayı) onayı alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra pilot uygulama 08-12 Ağustos 2022 tarihleri arasında, çalışma grubunu oluşturan katılımcılar ile yapılan görüşmeler ise 24 Ağustos ile 28 Kasım 2022 tarihleri arasında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Verileri toplamak için öncelikle okul müdürleri ile iletişim kurularak araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden okul müdürü, müdür yardımcıları ve öğretmenler ile görüşme günü, yeri ve saati kararlaştırılmış ve görüşmenin kapsamı hakkında bilgi sahibi olmaları amacıyla katılımcılarla görüşme formu paylaşılmıştır. Çalışmanın tüm süreçleri ve araştırmacıların iletişim bilgilerini de içeren gönüllü olur formu verilmiş ve imzalatılmıştır. Görüşmelerin, eğitim öğretim işlerinin aksamayacağı, görüşme bütünlüğünün bozulmayacağı -öğretmenler için boş ders saatlerinde, yöneticiler için kendi müsait oldukları- zaman dilimlerinde ve katılımcıların konuyla ilgili görüşlerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri mekânlarda gerçekleştirilmesine özen gösterilmiştir. Görüşme öncesi katılımcılara tekrar araştırmanın amacı vb. konular hakkında açıklamalar yapılmıştır. Katılımcıların görüşlerini rahatça ortaya koyabilmeleri açısından görüşmelerin gizli olduğu, konuşulanların asla üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı, araştırma raporunda isimlerinin kesinlikle yer almayacağı, istedikleri anda görüşmeyi sonlandırabilecekleri bildirilmiştir. İzin vermeleri durumunda veri ve zaman kaybına engel olmak amaçlı olarak görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kaydedileceği belirtilmiştir. Görüşmeler esnasında veri kaynakları ile uzun süreli etkileşim kurulmasına özen gösterilmiş ve katılımcılara görüşme sonrasında toplanan verilerden genel bir özet geçilmek suretiyle katılımcı teyidi de sağlanmıştır. Ortalama 35-40 dakika süren görüşmeler oldukça sıcak bir ortamda sohbet havasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme sonunda görüşleri ile ilgili ekleme, çıkarma veya değiştirme yapmak istemeleri durumunda katılımcıların araştırmacılar ile rahatlıkla irtibata geçebilecekleri ifade edilmiştir. Ayrıca ihtiyaç duyulması halinde tekrar görüşlerine başvurulabileceği de katılımcılara belirtilmiştir.

Görüşmelerin akabinde vakit kaybetmeden her görüşmenin içeriği deşifre edilerek dijital ortamda metin dosyasına dönüştürülmüştür. Metin dosyasına dönüştürülen görüşme kayıtları katılımcılara dijital ortamda gönderilmiş ve teyitleri alınmıştır. İki katılımcı görüşmenin içeriğini bozmayan ekleme ve çıkarmalar yapmış, diğer katılımcılar ise değişiklik yapmadan onay vermiştir.

## **Verilerin Analizi**

Araştırmada veriler içerik analizi yöntemiyle deşifre edilmiştir. İlk olarak araştırmanın amacı göz önünde bulundurulurken anlamlı bölümler bulunmuştur. Anlamlı bölümler kendilerini en iyi yansıtacak kavramlar ile kodlanmıştır. On beş gün geçtikten sonra tekrar okuma yapılmış ve anlamlı bulunan parçalar ve bunlara verilen kodlar gözden geçirilmiştir. Uygun bulunan kısımlar kalırken uygun bulunmayan kısımlar ayıklanmıştır. Kodlama işlemini araştırmacılar birbirinden bağımsız yapmış daha sonra bir araya gelerek kodlar karşılaştırılmış; farklı belirlenen kodlar üzerine düşünülmüş, gerekirse ham verilere ve ses kayıtlarına müracaat edilerek ortak bir kod belirlenmiştir. Alan yazında kodlama güvenilirliği olarak adlandırılan bu süreçte, Miles ve Huberman'ın önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmış ve yapılan hesaplamada kodlama uyum yüzdesi %85 olarak bulunmuştur. Nitel araştırmalarda uyum yüzdesinin en az %70 olması yeterli görüldüğünden araştırmanın kodlama güvenilirliğinin yeterli olduğu söylenebilir (Miles & Huberman, 2016). İkinci aşamada kodların ortak ve farklı yönleri irdelenerek benzerlik gösteren kodlar temalar altında birleştirilmiştir. Üçüncü aşamada belirlenen kodlar ve temaların tutarlılığı kontrol edilerek düzenlenmiştir. Son aşamada ise elde edilen bulgulardan oluşan frekans tablosu hazırlanmış ve araştırmada kullanılacak çarpıcı ve açıklayıcı doğrudan alıntılar tespit edilmiştir. Doğrudan alıntılar kullanılırken gizlilik ilkesine uygun hareket edilmiş ve katılımcılara çeşitli kodlar verilmiştir. Okul müdürü olan katılımcılar “M”, müdür yardımcısı olan katılımcılar “MY” ve öğretmen olan katılımcılar “Ö” kodlarıyla isimlendirilmiştir.

## **Geçerlik ve Güvenirlik**

Yapılan araştırmada iç geçerliği/inandırıcılığı sağlamak için farklı okullardan ve farklı unvanlardan katılımcılarla görüşülerek veri çeşitlenmesi yapılmıştır. Böylece araştırma konusunun farklı bakış açılarından nasıl görüldüğü tespit edilmiştir. Katılımcılara araştırmanın gönüllülük esasıyla yürütüldüğü, araştırmanın istedikleri aşamasında çıkabilecekleri, verilerinin gizli tutulacağı bilgisi verilerek samimi ve içten cevap vermeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Verdikleri cevaplar konunun tamamlanmasının akabinde özetlenmiş ve teyit alınmıştır. Böylece yanlış anlaşılmalara asgari seviyeye indirilmiştir. Görüşmeler öncesinde katılımcılarla kendilerini rahat hissettikleri ortamlarda ön görüşmeler gerçekleştirilmiş, araştırma konusu ve amacı hakkında bilgi verilmiştir. Ön görüşmelerde katılımcıların kendilerini görüşmede rahat hissetmeleri ve konu üzerine düşünebilmeleri için sorular verilmiştir. Görüşmelerle uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Toplanan veriler yazıya geçirildikten sonra dijital ortamda görüşme yapılan kişiyle paylaşılmış, katılımcı teyidi alındıktan sonra analize başlanmıştır.

Ayrıca görüşme formunun oluşturulması sürecinde üç farklı uzmanın görüşüne müracaat edilmiş, araştırma boyunca bütün aşamalar bir uzmanla birlikte planlanmış ve yürütülmüştür.

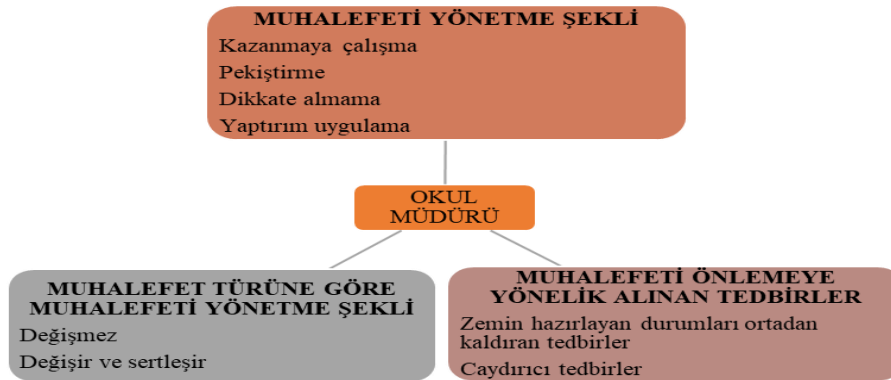
Araştırmada dış geçerliği/aktarılabiliirliği sağlamak için araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden kartopu yöntemi kullanılmış ve araştırılan olguyu yaşayan katılımcılar belirlenmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen bulgular katılımcıların doğrudan alıntılarıyla detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Araştırmada iç güvenilirliği/tutarlılığı sağlamak adına uzman gözetiminde yapılmış, eleştiriler ve öneriler doğrultusunda gerekli güncellemeler yapılarak araştırma sürdürülmüştür. Araştırmanın veri analiz sürecinin güvenilirliğini sağlamak için kodlayıcılar arası benzerlik hesaplanmış ve ulaşılan oranın kodlama güvenilirliği için yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

Yapılan araştırmada dış güvenilirlik/teyit edilebilirlik adına görüşmeler iki ayrı ses kayıt özelliği olan bilişim aracıyla kaydedilmiştir. Kayıtlar hiçbir değişiklik yapılmaksızın deşifre edilerek dijital metin dosyasına dönüştürülmüştür. Ayrıca doğrudan alıntılar kullanılarak araştırmanın güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

## Bulgular

Verinin çözümlenmesi sonucunda, katılımcıların örgütsel muhalefeti yönetme fenomenine ilişkin deneyimlerinden ortaya çıkan tema ve kategorilere ilişkin bilgiler Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Veri analizi sonucunda oluşan tema ve kategoriler

Şekil 1’de yer alan temalar ve kategoriler incelendiğinde, okul müdürlerinin okullarda ortaya çıkan muhalefeti yönetirken muhalif çalışanı kazanma, muhalefeti pekiştirme, muhalefeti dikkate almama ve yaptırım uygulama eğilimli oldukları görülmektedir. Örgütsel muhalefetin gösterilme şeklinin bazı okul müdürlerinin muhalefeti yönetme tarzını sertleştirdiği anlaşılmaktadır. Muhalefeti önleme çabasında

olan okul müdürlerinin, bu duruma zemin oluşturan unsurları ortadan kaldırma veya caydırma doğrultusunda tedbirlere başvurdukları görülmektedir. Araştırmada bulgular, temalara dayalı olarak üç başlık altında sunulmuştur.

### Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefet Davranışını Yönetme Tarzı

Okul müdürlerinin, öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışını yönetme tarzına ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

#### Okul Müdürlerinin Öğretmen Muhalefetini Yönetme Tarzına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	
Okul Müdürlerinin Muhalefet Yapan Çalışana Tepkileri	Kazanmaya Çalışma	Diyalog ve ikna	13	
	Pekiştirme	Desteklemek	6	
	Dikkate Almama	Yok sayma	2	
	Yaptırım Uygulama	Mobbing		4
		Mesafe koyma		2
		Ceza		2
		Sıkı takip		1
		Dışlama		1
		İşi zorlaştırma		1
		Görev yeri değişikliği		1

Tablo 1 incelendiğinde okul müdürlerinin öğretmen muhalefetini, muhalif çalışanı kazanma, muhalefeti pekiştirme, muhalefeti dikkate almama ve yaptırım uygulama olmak üzere dört farklı yaklaşımla yönettiği görülmektedir. Muhalif çalışanı kazanma kategorisi kapsamında okul müdürlerinin muhalefeti yönetirken diyalog kurmaya ve çalışanı ikna etmeye yönelik girişimlerde bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda görüş beyan eden katılımcılardan biri “*Muhaliflere, beğenmiyorsan çek git arkadaş, burası benim çiftliğim demem. Ben bunu uygun gördüm bitti de değil; ikna etmeye çalışırım.*” (M3) ifadesiyle konuya açıklık getirmiştir. Bir diğeri konuyla ilgili görüşünü “*Okul müdürü muhalif davranış gösteren çalışanı dinler, yapılabilecek bir şey varsa yapar. Aklına yatmayan hususları farklı arkadaşlarla da görüştükten sonra muhalif arkadaşına fikrini beyan eder ve onu ikna eder.*” (MY5) sözleriyle ifade etmiştir. Bu doğrultuda görüş sunan öğretmenlerden biri ise “*Olumsuz bir tepki vermez, genelde çözüm odaklıdır. Kendinin haklı olduğunu düşünüyorsa da ikna yoluna gider ve konuşarak anlaşmaya çalışır.*” (Ö5) diyerek okul müdürünün muhalefeti yönetirken diyalog yollarını açık tuttuğunu ve iletişim kanalları aracılığıyla çalışanı ikna etmeye çalıştığını dile getirmiştir.



Pekiştirme kategorisi altında yer alan kodlar dikkate alındığında okul müdürlerinin muhalefetin devamını sağlayan bir yönetici davranışı gösterdiği ve destekleyici bir üslup içinde olduğu söylenebilir. Bu bağlamda görüş sunan katılımcılardan biri “*Farklı fikirle gelmeyi kabul eden bir yapısı, farklı görüşlerle gelinmesi konusunda destekleyici bir tavrı var.*” (Ö12) şeklindeki sözleriyle ortaya koyarken bir diğeri “*Genç ve dinamik bir okul müdürümüz var. Mantıksız ve dayanaksız olmayan her fikrin arkasındadır ve destekler.*”(Ö8) ifadesiyle bu durum ile ilgili fikrini belirtmiştir.

Dikkate almama kategorisindeki kodlar dikkate alındığında bazı okul müdürlerinin örgütsel muhalefet veya muhalif davranış gösteren çalışan yokmuş gibi bir yaklaşımla muhalefeti yönettiği, çalışanın fikrini almadığı söylenebilir. Görüşüne başvurulmuş öğretmenlerden biri “*Müdür arasak bakmaz, mesaj atsak cevap yazmaz, hatta selam bile vermez, muhatap olmaz, dinlemez de.*” (Ö1) sözleriyle bu duruma açıklık getirmiştir.

Katılımcıların bazılarına göre ise okul müdürlerinin muhalefeti yönetme tarzı örgüt içindeki muhalefet davranışını sonlandırmaya yönelik tepkiler şeklinde olmaktadır. Bu bağlamda okul müdürleri sıkı takip, şiddet, dışlama, işi zorlaştırma ve görev yeri değişikliği gibi girişimlerde bulunabilmekle birlikte muhalefeti sonlandırma amaçlı olarak daha çok mobbing, mesafe koyma ve ceza gibi yaptırımlara başvurmuştur. Bu doğrultuda görüş sunan katılımcılardan biri “*Psikolojik şiddet, sözel şiddet, mobbing, tehdit, açık arama vs. ile karşı karşıya kalırsınız. Eline geçen ilk fırsatta da göndermenin peşine düşer.*” (Ö1) sözleriyle okul müdürünün muhalefeti söndürmeye, yok etmeye yönelik bir yaklaşımla örgütsel muhalefeti yönettiğini ifade etmiştir. Müdür yardımcısı olan bir diğer katılımcı ise “*Muhalefeti yönetmek için mobbingden tutun her şey yapabiliyor.*” (MY4) sözleriyle bir başkası “*İletişimi biraz daha soğutur, tavır koyar, soğuk davranır.*” (Ö11) ifadesiyle okul müdürünün örgütsel muhalefeti yönetme tarzını ortaya koymuştur. Yaptırımlar aracılığıyla muhalefeti sonlandırma girişiminde bulunduğunu düşünen bir başka katılımcıya göre okul müdürü işi zorlaştırmayı tercih ederek örgütsel muhalefeti yönetmektedir. Bu amaçlı olarak katılımcı “*Geçen yıl okulun konferans salonunu tiyatro ünitesinde kullanmak istedim, onu bile kullanamadım. Dilekçe ile müracaat etsin dedi. Fizik, kimya, biyoloji laboratuvarına öğretmenlerimiz ders işlemeye giderken dilekçe ile mi gidiyorlar. Ben niye veriyorum. Ama mümkün değil o dilekçeyi vermediğim için öğrencilerimi konferans salonuna indiremedim.*” (Ö1) şeklinde görüş sunmuştur. Başka bir katılımcıya göre (Ö9) okul müdürü muhalefeti yönetmek için yakın takip altında tutmaktadır. “*İzleniyoruz kameralardan. Şu dakika nerede, şimdi nereden çıktı, kimlerle yan yana oldu vs. Siz eğer muhalif bir kişi iseniz ve ben muhalif bir kişi değilsem sizinle selamlaşmaktan bile korkarım.*”

## Örgütsel Muhalefet Davranışının Gösterilme Şekline Göre Okul Müdürlerinin Muhalefeti Yönetme Tarzı

Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışını gösterme şekillerine göre okul müdürlerinin muhalefeti yönetme tarzının farklılaşmadığını düşünen katılımcılar (f=3) olmakla birlikte muhalefetin dile getirilme yoluna göre okul müdürlerinin tepkilerinin genellikle değiştiğini ve bu değişimin de olumsuz anlamda olduğunu ifade eden katılımcılar çoğunluktadır. Katılımcılardan 3'ü ise bu soruyla ilgili görüş beyan etmek istememiştir. Yönetme tarzı değişmez şeklinde görüş sunan katılımcılara göre muhalefetin kime ifade edildiği veya nasıl bir yol izlendiği önemli değildir, çünkü okul müdürünün muhalefete karşı hoşgörüsü yoktur; muhalefet türünün dikey, yatay ya da haber uçurma şeklinde olup olmadığına bakmaksızın okul müdürü söndürmeye yönelik bir tutumla örgütsel muhalefeti yönetmektedir. Bu bağlamda görüş beyan eden Ö1 “*Farklılaşmaz. Hangi yolu kullanırsanız kullanın sonunuz aynı olur. Size karşı cephe alınır.*” sözleriyle görüşünü bildirmiştir. İfade ediliş biçimine, bir başka ifadeyle muhalefet türüne göre okul müdürünün muhalefeti yönetme yaklaşımının değiştiğini ileri süren katılımcılardan birinin (MY3) görüşü ise şu şekildedir. “*En ilımlı karşılanacak muhalefet tarzı doğrudan Müdür Bey'e ifade edilen muhalefettir. Okul dışına özellikle de müdür üzerinde etki gücü olabilecek kişilere ifade edilen muhalefet daha sert tepki ile sonuçlanır. Muhalef görüş, müdür atlanarak Milli Eğitim gibi daha üst bir mercie iletilirse müdür beyin muhalefeti yönetme biçimi sertleşir.*”. Bu konuda bir diğer katılımcı ise (Ö13), “*Farklı tepkiler verir. Kendisiyle konuşana o kadar sert bir tepki vermez. Ama bu, dışarıdan birisi olursa tepkisi genelde olumsuz ve daha sert oluyor.*” sözleriyle görüşünü belirtmiştir.

### Okul Müdürlerinin Muhalefeti Önlemek İçin Tedbirleri

Okul müdürlerinin muhalefeti önlemek için tedbir alıp almadıkları, alıyorsa bu tedbirlerin neler olduğuna ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde katılımcıların önemli bir bölümünün (f=10) müdürlerin muhalefeti önlemek için tedbir almadıkları görüşünü paylaştıkları görülmektedir. M2 kodlu okul müdürü “*Muhalefetin önlenmesine yönelik tedbir alınmasını çok doğru bulmam. Yani muhalefet olması taraftarıyım. İnsanoğlu tek pencereden hep doğruyu göremeyebilir. Doğruya yönlendirme amacı güttüğü sürece muhalefetin her zaman desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum.*” sözleriyle konuyla ilgili görüşünü ifade etmiştir. MY4 kodlu müdür yardımcısı da benzer şekilde “*Okulumuzda muhalefet önlemek için herhangi bir çaba gösterilmez.*” şeklindeki sözleriyle, öğretmenlerden biri de (Ö9) “*Muhalefeti önlemek için herhangi bir tedbir almaz. Muhalefet kötü bir şey değil aslında o dengeyi sağladıktan sonra.*” diyerek okul müdürlerinin muhalefeti önlemek için herhangi bir tedbir almadığını belirtmişlerdir.

Katılımcılarının geri kalanına göre okul müdürleri muhalefeti önlemek için tedbir almaktadır. Bunların ne tür tedbirler olduğu Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3

*Okul Müdürlerinin Muhalefeti Önlemeye Yönelik Aldıkları Tedbirler*

Tema	Kategori	Kod	f
Okul Müdürlerinin Örgütsel Muhalefete Yönelik Tedbirleri	Muhalefetin Oluşmasına Zemin Hazırlayan Durumları Ortadan Kaldırmaya Yönelik Tedbirler	İstişare	5
		Adil olma	4
		Demokratik karar alma	2
		Beklentilerin farkında olma	2
		İletişim- diyalog	1
		Uygun zamanı kollama	1
		İdari uyum-tutarlılık	1
		Baskı-mobbing	2
		İspiyonculuk	1
		Uyarı	1
		Yok sayma	1

Tablo 3 incelendiğinde tedbir aldığını ifade eden katılımcı cevapların önemli bir diliminin, örgütsel muhalefetin oluşmasına zemin hazırlayan durumları ortadan kaldırmaya yönelik önlemler kategorisi altında toplandığı görülmektedir. Bu kategoride istişare ve adil olma kodları öne çıkmıştır. Okul müdürünün örgütsel muhalefeti önlemek için istişareye önem verdiğini ve adil bir yaklaşım sergilediğini öne süren bir katılımcı “Çalışmalar istişare sonucunda ortak bir aklın ürünü olarak ortaya çıkıyor. Bundan dolayı da çok fazla muhalif fikir karşımıza çıkmıyor.”(MY5), bir başkası “Okul müdürünün eğitim öğretim sürecindeki işlerde öğretmenlere eşit ve adil davranılması muhalefeti önlemek için bir tedbir olarak sayılabilir.” (Ö4) sözleriyle görüşlerini ortaya koymuştur. Bazı katılımcılara göre muhalefetin oluşmasına zemin hazırlayan durumları ortadan kaldırma amaçlı olarak okul müdürleri karar sürecine çalışanları da dâhil etmekte, çalışan beklentilerini göz önünde bulundurmakta, uygun zamanı kollamakta, iletişim ve diyalog yollarını açık tutmakta, idari uyum ve tutarlılığa önem vermektedir. Örneğin MY4 kodlu katılımcı, “Kararların demokratik bir ortamda alınması, herkesin fikrini alınarak kararların oluşturulması, geçmiş yıllardaki deneyimleri ve tecrübeleri sonucunda öğretmenlerin beklentilerinin anlaşılıp buna göre hareket edilmesi gibi tedbirleri alarak muhalefeti önlemeye çalışır.” şeklindeki sözleriyle görüşünü belirtmiştir. Bir başka katılımcı ise “Önsezi, neyi, nerede ve ne zaman yapacağınız ve nasıl söyleyeceğiniz önemli. Güzel ifade ederseniz muhalefet edecek olan da etmez.” (M3) ifadesiyle muhalefete yönelik aldığı tedbirlere açıklık getirmiştir. Az da olsa katılımcıların bazıları çalışanları muhalefet yapmaktan caydırmaya yönelik olarak baskı kurma-mobbing, yok sayma, ispiyoncu kullanma ve uyarıda bulunma tarzında tedbirlerin okul müdürleri tarafından alındığını beyan etmiştir. Okul müdürünün bu yönlü tedbirler alındığını belirten bir öğretmen (Ö11), “Muhalefeti önlemek için

*okul idarecisi takip, mobbing ve baskı uygular.*” sözleriyle görüşünü ortaya koymuştur. Bir diğer öğretmene (Ö6) göre ise okul müdürünün ispiyoncuları vardır. Onlar aracılığıyla öğretmenler odasında, sınıflarda ne konuşuluyor tespit ederek çalışanların muhalefet yapmasının önüne geçer. MY1 kodlu müdür yardımcısına göre ise okul müdürlerinin başvurduğu sözlü ve yazılı uyarılar okullarında ortaya çıkabilme olasılığı olan muhalefetin önlenmesinde işe yaramaktadır.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Okul müdürlerinin, öğretmenlerin gösterdiği örgütsel muhalefet davranışını yönetme yaklaşımları ve örgütsel muhalefet davranışının gösterilme şekline göre okul müdürlerinin muhalefeti yönetme tarzının incelendiği araştırmada, katılımcıların önemli bir kısmı okul müdürlerinin çalışanı kazanmaya yönelik bir tavırla muhalefeti yönettiklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre daha sık olarak okul müdürleri, muhalif öğretmenle konuşarak, fikri değişmezse ikna etmeye çalışarak muhalefeti yönetmektedir. Dolayısıyla okul müdürlerinin muhalefet karşısında genel olarak yapıcı bir tutum sergiledikleri, muhalefetin yönetiminde bağcıyı dövmekten ziyade üzüm yeme amacını güttükleri söylenebilir. Okul müdürlerinin muhalefeti yönetme yaklaşımı mevcut çalışmalarda sorgulanmış bir konu olmamakla birlikte Polat ve Günçavdı'nın (2019) çalışmasında öğretmen ile iletişim kurma alt temasında bu araştırmada kullanılan diyalog ve ikna etmeye yönelik okul müdürü tutumlarına değinilmiştir. Benzer şekilde Özdemir'in (2010) çalışmasında da okul müdürlerinin muhalefet karşısında ikna yoluna gittiği dile getirilmiştir. Okul müdürleri diyalog ve ikna etmenin yanı sıra muhalefeti yönetirken muhalif davranışı pekiştirecek bir yaklaşım da sergilemektedir. Okul müdürünün muhalefeti yönetirken tercih ettiği bu tutum, muhalefetin örgütün başarısına ve gelişimine katkısı açısından önemli olarak değerlendirilebilir. Bunların yanı sıra araştırmanın sonuçlarından, okul müdürlerinin muhalefeti yönetme tarzında yapıcı bir tutum izlediği daha sık dile getirilmiş olsa da muhalefeti söndürmeye, muhalefetin önünü kapatmaya yönelik yaklaşım içinde oldukları, zor kullandıkları da söylenebilir. Bazı katılımcılar bu amaçlı olarak okul müdürlerinin mobbing, cezalandırma ve sıkı bir şekilde takip altına alma, muhalif öğretmen ile arasına mesafe koyma, muhalif öğretmeni kendinden uzak tutma ve yok sayma gibi stratejilere başvurduklarını ifade etmişlerdir. Kimi okul müdürlerinin ise daha ileri giderek örgütsel muhalefeti yönetirken işi zorlaştırma, dışlama/dışlatma ve görev yeri değişikliğine zorlama gibi bir yaklaşımı benimsediği tespit edilmiştir. Buradan hareketle okul müdürlerin tamamının eleştiriye açık olmadığı söylenebilir. Müdürlerin mesleki deneyimlerinin birbirine yakın olduğu ve farklı okul türlerinde oldukları göz önüne alındığında, olumsuz tepki veren müdürlerin ya kişilik özellikleri ya da öğretmenle olan ilişkisi sebebiyle bu şekilde davrandıkları ihtimali üzerinde durulabilir. Araştırmada birden fazla

öğretmenin aynı cevabı verdiği göz önünde bulundurulduğunda ise müdürlerin muhalefete tepkilerinin kişilik özellikleriyle alakalı olabileceği ihtimali daha kuvvetlidir. Benzer sonuçlara Özdemir (2010) ile Dağlı ve Ağalday (2014b) tarafından da ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin muhalefeti yönetirken cezalandırmaya yönelik tepkileri veya muhalefeti görmezden gelme eğilimleri, Graham'ın (1986) ifadesiyle birey ve örgüt üzerinde olumsuz sonuçlar oluşturabilir. Örgütsel muhalefete duyarsız kalan ya da baskı altına alan yönetimler örgütün yenileşmesini ve gelişmesini engelleyebilmektedir (Shahinpoor & Matt, 2007). Dolayısıyla okul müdürlerinin muhalefeti yok etmeye, çalışanı sindirmeye yönelik bu tarz eğilimleri bir taraftan okulun gelişimini sekteye uğratabilirken diğer taraftan okul içi tansiyonu yükselterek yıkıcı veya verimsiz çalışan ilişkilerine yol açabilir; çatışma ve şiddet gibi olumsuz etkiler oluşturabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, muhalefet türüne göre müdürlerin muhalefeti yönetme tarzının değişmediğini düşünen katılımcılar olmakla birlikte katılımcıların çoğu, öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışını gösterme şekillerine göre okul müdürlerinin muhalefeti yönetme tarzının farklılaştığını ifade etmiştir. Öğretmenler muhalefetin karşı taraf tarafından nasıl algılanacağını, nasıl bir tepki alacağını ya da misillemeyle karşılaşıp karşılaşmayacağını hesaplayarak muhalif görüşlerini dikey, yatay veya haber uçurma şeklinde ortaya koyabilirler. Katılımcıların önemli bir kısmına göre muhalefet okul içinde kaldığında okul müdürleri muhalefeti daha ölçülü bir tutumla yönetirken, muhalefet dışarıya taşındığında, bir başka ifadeyle haber uçurma türü muhalefet tercih edildiğinde ve özellikle de üst amir, yargı, basın, sendika gibi yöneticinin üstünde etkisi olabilecek kişiler aracılıyla muhalefet gerçekleştiğinde okul müdürlerinin muhalefeti yönetme tarzı sertleşmektedir. Benzer şekilde Özdemir (2010) de haber uçurma tarzında yapılan muhalefetten müdürlerin hoşlanmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle örgütsel muhalefette okul müdürlerinin kol kırılır yen içinde kalır mantığını benimsedikleri söylenebilir. Dikey ve yatay muhalefet arasında bir tercih yapmaları gerektiğindeyse kendilerine gelinip samimi ve içten bir şekilde muhalif görüşün belirtilmesine öncelik verdikleri, yatay muhalefeti kabul edilebilir görmekle birlikte etkili dış kaynaklara yapılan muhalefeti hoş karşılamadıkları ifade edilebilir.

Araştırmada son olarak katılımcıların yaklaşık yarısının okul müdürlerinin muhalefeti önlemek için tedbir almadıkları, geri kalanının ise tedbir aldıkları doğrultusunda görüş sundukları saptanmıştır. Okul müdürlerinin tedbir aldığını düşünen katılımcılar, ağırlıklı olarak örgütsel muhalefetin oluşmasına zemin hazırlayan durumları ortadan kaldırmaya yönelik tedbirler alındığını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılara göre ise okul müdürleri muhalefet yapan çalışanları susturmaya yönelik adımlar da atabilmektedirler.

Muhalefet özgürlüğünün, örgütün daha sağlıklı olmasına yardım ettiği (Redding, 1985), örgütsel başarıya katkıda bulunmasının kuvvetle muhtemel olduğu, muhalefetin örgütsel sorunların teşhis edilmesi için önemli bir değişken olduğu (Shahinpoor & Matt, 2007) gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, okul müdürlerinin muhalefetin söndürülmesine yönelik aldıkları tedbirlerin muhalefetin okula ve çalışanlara olumlu yansımaları ortadan kaldırılabileceği öngörülmektedir.

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın bulgularından hareketle bazı öneriler getirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, muhalefetin haber uçurma türünde ifade edilmesinin müdürlerin muhalefet yönetimini sertleştirdiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu muhalefetin öğretmenler tarafından daha az tercih edilmesi için müdürlerin daha hoşgörülü, ulaşılabilir ve iletişime açık olması önemlidir. Bunun dışında okul müdürleri tarafından öğretmenlerin düşüncelerini doğrudan kendilerine ifade edebilecekleri ortamlar oluşturulabilir. Bu amaçlı olarak müdürler formal ortamları kullanabileceği gibi sosyal, sportif ve kültürel etkinlikler gibi informal ortamlardan da yararlanabilir. Ayrıca, tarafların muhalefetin örgüte olumlu yansımalarına yönelik farkındalığının artması, muhalefeti derinlemesine anlamaları, muhalefet konusunda daha cüretkâr olunması, muhalefet yönetiminde daha yapıcı bir üslubun benimsenmesine katkı da bulunacak eğitimler okul yöneticilerine ve öğretmenlere verilebilir. Aynı şekilde, daha demokratik ve katılımcı okul iklimlerinin oluşturulması konusunda paydaşlara hizmet içi eğitim verilebilir. Konuyu derinlemesine incelemek amacıyla araştırmada okullarda örgütsel muhalefetin muhataplarının görüşlerine başvurulmuş olmakla birlikte çalışma nitel araştırma yöntemi ile yapıldığından araştırma sonuçlarının genellemesi doğru olmayacaktır. Ayrıca, araştırmanın Akdeniz Bölgesinin iç batısında yer alan bir ilin merkez ilçesindeki bazı ortaöğretim kurumlarının yönetici ve öğretmenleriyle sınırlı olduğu düşünüldüğünde, benzer araştırmaların farklı il ve eğitim kademelerinde de yapılması önerilebilir.

### Kaynakça

- Ağalday, B. (2013). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri*. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Ağalday, B. , Özgan, H. & Arslan, M. C. (2016). İlkokul ve ortaokullarda görevli yöneticilerin örgütsel muhalefete ilişkin algıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3), 35-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pegegog/issue/22576/241178>
- Akada, T. (2015). *Örgütsel muhalefete ilişkin öğretmen görüşleri*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Bilginoğlu, E. ve Yozgat, U. (2020). İş tatmini, örgütsel muhalefet ve işten ayrılma niyeti ilişkisi üzerine bir araştırma. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(1), 255-271. <https://doi.org/10.15295/bmij.v8i1.1400>
- Dağlı, A. ve Ağalday, B. (2014a). Öğretmenlerin örgütsel muhalif davranış biçimlerine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 112-128. <https://doi.org/10.17755/esosder.54733>
- Dağlı, A. ve Ağalday, B. (2014b). Öğretmenlerin örgütsel muhalefetin sonuçlarına ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 170-182. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.136>
- Devine, T. and Maassarani, T. F. (2011). *The Corporate Whistleblower's Survival Guide A Handbook for Committing the Truth*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Graham, J. W. (1986). Principled organizational dissent: A theoretical essay. *Research in Organizational Behavior*, 8, 1-52.
- Gül, Y. (2020). *Ortaokullarda öğretmenlerin örgütsel muhalefet yaşama düzeyi, nedenleri ve sonuçları*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İliman Püsküllüoğlu, E. ve Altınkurt, Y. (2018). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 897-914. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/39869/472909>
- Kadı, A. ve Beytekin, O. F. (2015). Okul kültürü ve örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişkinin mesleki değerler aracılığıyla araştırılması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 71-97. [http://kalemacademy.com/Cms\\_Data/Sites/KalemAcademy/Files/KalemAcademyRepository/sayilar/Sayi8\\_03OkulKulturuveOrgutsel.pdf](http://kalemacademy.com/Cms_Data/Sites/KalemAcademy/Files/KalemAcademyRepository/sayilar/Sayi8_03OkulKulturuveOrgutsel.pdf)
- Kassing, J. W. (1997). Articulating, antagonizing, and displacing: a model of employee dissent, *Communication Studies*, 48(4), 311-332. <https://doi.org/10.1080/10510979709368510>
- Kassing, J. W. (2001). From the looks of things: Assessing perceptions of organizational dissenters. *Management Communication Quarterly*, 14(3), 442-470. <https://doi.org/10.1177/1051097901143003>
- Kassing, J. W. (2002). Speaking up: Identifying employees' upward dissent strategies. *Management Communication Quarterly*, 16(2), 187-209. <https://doi.org/10.1177/1051097902237234>
- Kassing, J. W., & Armstrong, T. A. (2002). Someone's going to hear about this: Examining the association between dissent-triggering events and employee' dissent expressions. *Management Communication Quarterly*, 16(1), 39-65. <https://doi.org/10.1177/1051097902161002>
- Kavak, O. ve Kaygın, E. (2018). Örgütsel adalet algısının örgütsel muhalefet davranışı üzerindeki etkisi. *Balkan and Near Eastern Journal of Social Sciences*, 04(01), 33-51. [http://www.ibaness.org/bnejs/2018\\_04\\_01/05\\_Kavak\\_and\\_Kaygin.pdf](http://www.ibaness.org/bnejs/2018_04_01/05_Kavak_and_Kaygin.pdf)
- Miles, B. M. & Huberman, A. M. (2016). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publications.

- Özdemir, M. (2010) *Ankara ili kamu genel liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, M. (2013). Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği). *Eğitim ve Bilim*, 38(168). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1188>
- Polat, S. ve Günçavdı, G. (2019, Mayıs) *Okul yöneticilerinin öğretmenlerin gösterdikleri örgütsel muhalefet için görüşleri*. 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, ODTÜ, Ankara.
- Polatcan, M. ve Kılınç, A. Ç. (2018). Fenomenoloji ve araştırmalarda fenomenolojik yöntem. Beycioğlu, K., Özer N. ve Kondakçı Y. (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Araştırma* (s. 391-408). Ankara: Pegem Akademi.
- Redding, W. C. ( 1985 ). Rocking boats, blowing whistles, and teaching speech communication. *Communication Education*, 34, 245- 258. <https://doi.org/10.1080/03634528509378613>
- Riaza, M., Junejo, M. A., & Shar, A. H. (2020). Leadership styles: Relationship with organizational dissent and conflict management mediation analysis via Cb-Sem approach. *International Transaction Journal of Engineering, Management, & Applied Sciences & Technologies*. 11(11), 1-12. <http://doi.org/10.14456/ITJEMAST.2020.212>
- Shahinpoor, N., & Matt, B. F. (2007). The power of one: Dissent and organizational life. *Journal of Business Ethics*, 74(1), 37-48. <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9218-y>
- Tutar, H. ve Sadykova, G. (2014). Örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *İşletme Bilimi Dergisi*, 2(1), 1-16. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jobs/issue/22918/245405>
- Uğurlu, E., & B. Bostancı, A. (2017). Öğretmenlerin politik yetileri ile örgütsel muhalefet düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4050-4064. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/5070/2395>
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, K. (2014). Örgütsel muhalefet. *Akademik Bakış Dergisi*, 43, 1-20. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/abuhsbd/issue/32934/365871>
- Yılmaz, T. (2019). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri*. Sakarya Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

### Extended Abstract

#### Purpose

Organizational dissent; An important variable in diagnosing organizational problems is a form of corrective feedback, a condition that improves the quality of decision-making. It is a process that provides



information to the managers about the problems experienced by the employees, organizational dissatisfaction, unfair practices, corruption and search for solutions. Therefore, administrations that are insensitive to or suppress organizational dissent may prevent the organization's innovation and development. When the organizational dissent is not managed well, negative situations such as conflict and violence may occur in the organization. Therefore, it is important how organizational dissent is managed. For this reason, in this study, it is aimed to examine how school principals manage teachers' dissident behavior and how school principals' style of managing dissent differs according to the type of organizational dissent (the way it is expressed). Within the scope of this purpose, answers to the following questions were sought in the study.

- 1) How do school principals manage teachers' organizational dissent behavior?
- 2) Does the school principals' dissent management style differ according to the way teachers show (express) organizational dissent behavior? If it is different, what kind of change is there?
- 3) Do school principals take precautions to prevent dissent? If so, what kind of measures are these?

### **Method**

Phenomenology design was used in the study. The research was carried out in a city located in the Western Mediterranean Region. The study group of the research consists of 5 school principals, 7 vice principals and 13 teachers who work in different types of high schools in the city center where the study was carried out and agreed to participate voluntarily. The data of the study were collected using a semi-structured interview form developed by the researchers. The data were deciphered by content analysis method. In the content analysis, an inductive approach was adopted and the steps of coding the data, finding the themes, organizing the codes and themes, and defining and interpreting the findings were followed. In order to increase the validity and reliability of the research, the interviews were conducted at the most appropriate time periods for the participants. The data were collected by a single researcher and the coding process was read several times. Before the interviews, the participants were informed about the importance and content of the study and it was stated that the information of the participants would be kept completely confidential, and the participants were made to feel comfortable. The obtained data were coded by the other researcher and the codes were compared for coding reliability. Direct quotations are frequently used to describe the data in detail. While giving direct quotations, codes representing the participants were used. In addition, the research process was tried to be expressed in detail and participant confirmation was sought.

## Results

In the study, it was determined that school principals adopted an approach such as winning the dissent employee, reinforcing the dissent, ignoring/ignoring the dissent and applying sanctions in order to prevent the repetition of the dissent. When analyzed in terms of the prevalence of use, it can be stated that school principals rarely resort to ignoring, and that strategies aimed at acquiring and sanctioning dissident employees are generally preferred by school principals. In the research, it was understood that the management approach of the school principals differed according to the way (type) of the dissent. When the dissent employee expresses his dissent directly to the school principal, the school principal manages the dissent with a more constructive approach. When the dissent is whistleblown, the principal's managing approach becomes aggressive and the dissent employee encounters more negative reactions. In addition, it was determined in the study that although some of the school principals did not take measures to prevent organizational dissent, some school principals sometimes took preventive measures such as consultation, fairness, and democratic decision-making. Sometimes, school principals resort to deterrent measures such as pressure, mobbing, warning and ignoring.

## Discussion, Conclusion

According to the results obtained in the research, when dissent is made, school principals display a more constructive attitude and manage the dissent with an attitude aimed at winning over the employees. On the other hand, it has also been observed that from time to time, the organizational dissent is managed by school principals with an attitude that allows the dissent to be extinguished or blocked, such as mobbing, punishment and strict surveillance, keeping a distance from the dissent teacher, keeping the dissent teacher away from himself and ignoring it. Approach difference can be explained by the fact that all school principals are not open to criticism, the differences in their personality traits, their relationship with the dissent teacher, to whom the dissent is expressed, the event that is the subject of the dissent, and whether the dissent is principled or not. As a matter of fact, according to another result of the research, as long as the dissent stays in the school, school principals show more temperate reactions when managing organizational dissent. When the dissent's type of reporting is preferred, in other words, when the dissenting opinion is whistleblown and especially when it is expressed to people who may have an impact on the administration, the school principals' style of managing the dissent becomes more severe. From this point of view, it can be said that the school principals generally see lateral dissent as acceptable, they do not welcome the dissent to effective external resources, and the point of view of breaking the arm in dissent management stands out. According to the final result of the research, nearly half of the

participants stated that the school principals did not take measures to prevent dissent, while the rest expressed that they took precautions. The participants, who think that school principals take precautions, stated that measures are taken mainly to eliminate the situations that pave the way for the formation of organizational dissent. According to some participants, school principals can take steps to silence employees who oppose dissent. Considering the fact that freedom of dissent helps the organization to be healthier, that it is highly likely to contribute to organizational success, and that dissent is an important variable for diagnosing organizational problems, it is predicted that the measures taken to extinguish dissent in schools can eliminate the positive reflection of dissent to school and employees.

**ETİK BEYAN:** “Okullarda Örgütsel Muhalefetin Yönetimi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik araştırmalar Etik Kurulu’ndan 05.08.2022 tarih ve 2022/07 Toplantı no ve GO 2022/803 Karar No’lu etik izin alınmıştır. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

## ÇOCUKLUK DÖNEMİ KORUYUCU YAŞANTILAR ÖLÇEĞİ (ÇD-KYÖ): ÇOCUK İSTİSMARI VE İHMALİNDE KORUYUCU FAKTÖRLERİN ÖLÇÜLMESİ<sup>1</sup>

### CHILDHOOD PROTECTIVE EXPERIENCES SCALE (CPES): ASSESSING PROTECTIVE FACTORS AGAINST CHILD ABUSE AND NEGLECT

Öznur BAYAR<sup>2</sup>

Türkan DOĞAN<sup>3</sup>

Başvuru Tarihi: 4.05.2023 Yayına Kabul Tarihi: 9.06.2023 DOI: 10.21764/maeuefd.1292407

(Araştırma Makalesi)

**Özet:** Bu çalışmanın amacı retrospektif Çocukluk Dönemi Koruyucu Yaşantılar Ölçeği'nin (ÇD-KYÖ) geliştirilmesi ve ilk psikometrik özelliklerinin test edilmesidir. Bu amaçla dört çalışma grubuna ulaşılmıştır ( $n=894$ ). Katılımcılar Türkiye'de klinik olmayan genç yetişkin üniversite öğrencileridir (Yaş aralığı=18-27). Ölçme araçları olarak ÇD-KYÖ, Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği (CTQ-33), Çocukluk Çağı Olumlu Yaşantılar Ölçeği (ÇÇÖYÖ) ve Sosyo-Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. ÇD-KYÖ'nün geçerlik kanıtları için kapsam geçerliği, görünüş geçerliği, yapı geçerliği (açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi) ve ölçüt bağıntılı geçerlik kullanılmıştır. Güvenirlilik için Cronbach Alfa, McDonald Omega ve Tabakalı alfa katsayıları hesaplanmıştır. Sonuçlar, üç faktörlü yapıdaki ÇD-KYÖ'den elde edilen verilerin yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir. Bu yapı doğrulayıcı faktör analiz ile incelenmiş ve model-veri uyumunun sağlandığı gözlenmiştir. ÇD-KYÖ ile ÇÇÖYÖ arasında pozitif korelasyon bulunmuştur. ÇD-KYÖ ile CTQ-33 ve faktörleri arasında ise negatif yönlü korelasyonlar bulunmuştur. ÇD-KYÖ, çocuk istismarı ve ihmali sonrası olumlu çıktılarla ilişkili koruyucu faktörlerin araştırıldığı retrospektif çalışmalarda kullanılabilir.

Anahtar Sözcükler: *çocukluk dönemi olumlu yaşantıları, çocuğa yönelik kötü muamele, retrospektif, ölçek geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*

**Abstract:** This study aims to develop and test the initial psychometrics of the retrospective Childhood Protective Experiences Scale (CPES). For this aim, four study group was reached ( $n=894$ ). Participants were non-clinical young adult college students in Türkiye (Age range=18-27). Childhood Trauma Questionnaire (CTQ-33), Benevolent Childhood Experiences Scale (BCEs), and Socio-demographic Information Form were used as measures. Content validity, face validity, construct validity (exploratory and confirmatory Factor Analysis), and criterion-related validity were used for evidence of the validity of the CPES. Cronbach's Alpha, Stratified Alpha, and McDonald's Omega were calculated for reliability. The results suggested that the three-factor solution of CPES has an acceptable level of validity and reliability. This construct was tested using confirmatory factor analysis and model-data fit was observed. Significant positive correlations were found between CPES and BCEs. CPES and CTQ-33 and its factors had significant negative correlations. The CPES may be useful in retrospective studies to understand the protective factors related to positive outcomes after child abuse and neglect.

Keywords: *childhood benevolent experiences, child maltreatment, retrospective, scale development, validity and reliability study*

## Giriş

Çocuk istismarı ve ihmali (Çİİ) yaşamın erken dönemlerinde gerçekleşen travmatik bir hak ihlalidir. Çİİ'nin fiziksel istismar, fiziksel ihmal, duygusal istismar, ihmal ve cinsel istismar olmak

<sup>1</sup> Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan Doktora tezi çalışmasından üretilmiştir.

<sup>2</sup> Arş. Gör. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı. E-posta: [bayar.oznur@gmail.com](mailto:bayar.oznur@gmail.com), ORCID: [0000-0002-9385-8641](https://orcid.org/0000-0002-9385-8641)

<sup>3</sup> Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı. E-posta: [dogant@hacettepe.edu.tr](mailto:dogant@hacettepe.edu.tr), ORCID: 0000-0002-5976-7666

üzere beş temel türü olduğu söylenebilir (Koçtürk, 2020). Bildirilme oranları gerçekleşme oranlarına kıyasla daha düşük olduğundan Çİİ'nin gerçek yaygınlığı bilinmemektedir. Ancak bu yaşantıların 2015 yılı içinde dünya genelinde 1 milyardan fazla çocuğu etkilediği bildirilmektedir (Hillis ve diğ., 2016). Araştırmalar Türkiye'deki üniversite öğrencilerinde de Çİİ yaşantılarının oranının yüksek olduğunu göstermektedir (örneğin, %43, Üstüner Top & Çam, 2021).

Çİİ yaşantıları toksik stres olarak değerlendirilmektedir ve maruz bırakılanlarda ilerleyen yıllarda da kronik ve şiddetli strese neden olmaktadır (Cicchetti, 2016). Bu da Çİİ yaşayanları psikolojik ve davranışsal sorunlara açık hale getirmektedir (Bayar, 2022). Çİİ, kısa ve uzun vadede psikolojik ve davranışlar sorunlar, eğitsel ve mesleki problemler gibi sonuçlarla ilişkili bulunmuştur (Hildyard & Wolfe, 2002; Runyan ve diğ., 2002, Wu, Chi, Lin & Du, 2018). Öte yandan bazı bireyler bu yaşantılar sonrası işlevsellik ve psikolojik sağlamlık gösterebilmektedir (Cicchetti, 2013; McGloin & Widom, 2001). Psikolojik sağlamlık, olumsuz yaşantılar sonrası toparlanabilme gücü olarak tanımlanmaktadır ve bu toparlama gücüne katkı sağlayan değişkenlere “destekleyici” veya “koruyucu” faktörler adı verilmektedir (Masten, 2014). Çİİ yaşantısı sonrası bazı bireylerde yaşamın ilerleyen dönemlerinde psikolojik sağlamlığın var olması, bu kişilerin ne tür olumlu yaşantılara sahip olduğu sorusunu ortaya çıkarmıştır.

### **Çocuk İstismarı ve İhmali Sonrası Psikolojik Sağlamlıkla İlişkilendirilen Faktörler**

Alanyazında Çİİ sonrası psikolojik sağlamlık üzerinde olumlu etkisi olduğu tutarlı biçimde ortaya konan üç faktör bulunmuştur. Bu faktörler: Bireysel, ailesel veya ilişkisel ve çevresel veya toplumsal faktörlerdir (Afifi & MacMillan, 2011; Chang ve diğ., 2022). Bireysel koruyucu faktörler; bireylerin sahip olduğu bazı karakteristik özellikler ve kaynaklardır (Powell, Rahm-Knigge & Conner, 2021). Bu faktörler arasında öz-şefkat (Wu ve diğ., 2018), duygu düzenleme stratejileri ve duygu düzenleme öz-yeterliği (Hong ve diğ., 2018), yaşam amacı ve psikolojik iyi oluş (Hartanto, Yong, Lee, Ng & Tong, 2020), öznel iyi oluş (Baiden Tarshis, Antwi-Boasiako & den Dunnen, 2016) ve iyimserlik (Schaefer ve diğ., 2018) gibi kendini düzenleme becerileri ön plana çıkmaktadır.

Bireylerin çocukluk dönemi olumsuz yaşantıları sonrası iyilik haline katkı sağlayan en kararlı değişkenlerden biri aile ve diğer ilişkiler ile sağlanan sosyal destektir (Afifi & MacMillan, 2011;

Yoon, 2022). Bu kapsamda ilgili ve destekleyici ve erişilebilir bir yetişkinle kurulan süregelen bir ilişki (Crouch ve diğ., 2019), annenin-babanın duygusal erişilebilirliği (Özsoy & Çelikkaleli, 2021), aile sağlamlığı (Dong, Xu & Xu, 2021) gibi değişkenlerin destekleyici ve koruyucu rolü olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmen, akran, yakın arkadaş, akraba, toplum ve diğer yetişkinlerden algılanan sosyal destek (Lagdon ve diğ., 2021; Oh, Han, Choi, Lau & Shum, 2019) gibi faktörler de koruyucu faktörler arasında bulunmuştur. Çevresel/toplumsal faktörler kapsamında içinde bulunulan sosyal koşulların ve çevrenin koruyucu rolü ortaya konmuştur (Chang ve diğ., 2022). Bu faktörler arasında yaşanan çevrenin özellikleri (Schuck & Widom, 2019), mahalle birliği ve komşu desteği gibi faktörler sayılabilir (Chang ve diğ., 2022; Maguire-Jack & Showalter, 2016).

### **Çocukluk Dönemi Koruyucu Faktörlerinin Kavramsallaştırılması ve Ölçülmesi**

Travmatik olmayan, psikolojik sağlamlığa ve sağlıklı bir gelişim sürecine olumlu katkı sağlayan faktörler alanyazında “koruyucu (protective) faktörler”, “destekleyici (promotive) faktörler”, “olumlu/yararlı (benevolent) yaşantılar” veya “olumsuz karşıtı (counter-ACEs) yaşantılar” olarak kavramsallaştırılmaktadır (Crandall ve diğ., 2019; Masten, 2014; Narayan ve diğ., 2018). Araştırmalar bu faktörlerin farklı işlevler gösterebildiğini ortaya koysa da hangi değişkenlerin hangi başlıkta değerlendirilmesi gerektiğine dair alanyazında kesin bir ayırım yapılamamaktadır (Yule ve diğ., 2019). Dolayısıyla bu çalışmada potansiyel olarak Çİİ sonrası psikolojik sağlamlığa olumlu katkı sağlayabilecek olan değişkenlerin “koruyucu yaşantılar” olarak kavramsallaştırılması tercih edilmiştir.

Söz edilen faktörlerin belirlenmesi için son yıllarda çeşitli ölçme araçları geliştirilmiştir. Bunlardan biri “Çocukluk Çağı Olumlu Yaşantılar Ölçeği”dir (Benevolent Childhood Experiences Scale; Narayan ve diğ., 2018). Orijinal formun geçerlik kanıtlarının olduğu ve içtutarlığının yeterli olduğu belirtilmektedir (Narayan ve diğ., 2018). Öte yandan ölçme aracının dezavantajlı gruplarda da yüksek puan verme eğilimi olduğu belirtilmektedir (Narayan ve diğ., 2023). Formun Türkçe’ye uyarlaması gerçekleştirilmiştir ve form iki boyutlu ve geçerli bulunmuştur (Günay Oge ve diğ., 2020). Bunun dışında koruyucu faktörleri ölçmek için ABD’de “Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği” (Positive Childhood Experiences Scale; Bethell ve diğ., 2019) geliştirilmiştir. Yedi maddeden oluşan ölçek kişiler arası olumlu duygusal deneyimleri ölçmektedir. Bu ölçme aracı

Çiçek ve Çeri (2021) tarafından 18-56 yaş arası yetişkinler ile yapılan bir çalışma ile Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe formu üzerinde yapılan çalışmada da tek faktörlü yapı bulunmuştur ve bu yapı doğrulanmıştır (Çiçek ve Çeri, 2021). Koruyucu faktörlerin belirlenmesi için geliştirilen bir diğer ölçek ise üniversite lisans öğrencileriyle ABD'de geliştirilmiş olan "Psikolojik Sağlık Koruyucu Faktörler Kontrol Listesi"dir (Resilience Protective Factors Checklist; Powell ve diğ., 2021). Bu ölçme aracında bireysel, ailesel ve çevresel koruyucu faktörler olarak adlandırılan üç boyut bulunmaktadır. Bu ölçme aracının bazı maddelerinde tek cümlede birden fazla yargı olması sınırlılık olarak görülmektedir (Powell ve diğ., 2021). Koruyucu faktörlerin içinde bulunan kültürün özelliklerinden bağımsız incelenmemesi önerilmektedir (Runyan ve diğ., 2002). Türkiye kültüründe de olumlu çocukluk yaşantılarının ölçülmesi için 2020 yılında "Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği" geliştirilmiştir (Doğan & Aydın, 2020). Bu ölçme aracı tek boyutludur ve genç yetişkin ve yetişkin katılımcıların bulunduğu bir örnekleme geçerli ve güvenilir bulunmuştur (Doğan & Aydın, 2020). Yukarıda sıralanan ölçme araçlarına bakıldığında, tek faktörlü yapının olması, aile ve bireysel faktörler dışında ölçüm yapmaması, kültüre-özü geliştirilmemiş olması gibi sınırlılıklar dikkat çekmektedir.

### **Çalışmanın Amacı**

Çİİ'nin önlenmesi birincil amaç olmakla birlikte, Çİİ'nin tamamen önlenmesi hiçbir toplumda mümkün olmamıştır. Bu nedenle, yaygın olarak gözlenen bu yaşantıların bireyler üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak elzemdir. Bu olumsuz etkilere tampon etkisi yapabilecek olan çocukluk dönemi olumlu yaşantılarının belirlenmesi gerekmektedir. Alanyazında geliştirilen ve uyarlanan ölçekler ve Çİİ alanındaki araştırma eğilimleri değerlendirildiğinde, çocukluk dönemi koruyucu faktörlerini ölçmedeki eksiklikleri giderebilecek bir ölçme aracına ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı, çocukluk dönemi koruyucu faktörlerini ele almaya olanak sağlayan çok faktörlü, kültüre özgü, öz-bildirime dayalı ve retrospektif ölçüm yapan Çocukluk Dönemi Koruyucu Yaşantılar Ölçeği'nin (ÇD-KYÖ) geliştirilmesidir. Bu çalışmada yaşamın ilerleyen dönemlerinde psikolojik sağlık ve işlevsellik göstermede etkisi olabilecek koruyucu faktörlerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Dolayısıyla üniversiteye başlamanın en az bir alanda işlevsellik gösterildiğine kanıt olmasından hareketle (Dumont ve diğ., 2007; Powell ve diğ., 2021) bu çalışmada çalışma grubu olarak üniversite öğrencileri belirlenmiştir.

## Yöntem

Bu çalışmada keşfedici sıralı karma desen kullanılmıştır (Creswell & Plano Clark, 2011). Birinci aşamada ölçek maddesi yazımı için nitel yöntemler (alanyazın taraması, uzman görüşü, hedef grupla odak görüşmesi) kullanılmıştır. İkinci aşamada ölçeğin yapısının ortaya konması ve genellenebilir bulgulara ulaşılması için nicel ölçümler (geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları) yapılmıştır. Çalışma kesitsel, kendini anlatmaya dayalı ve retrospektiftir.

## Çalışma Grupları

Bu çalışmada dört bağımsız çalışma grubuna ulaşılmıştır (Tablo 1). Çalışma grubu 1'e ÇD-KYÖ'nün madde havuzunun oluşturulması sürecinde ulaşılmıştır. Bu kapsamda gönüllü 21-26 yaş arasındaki ( $\bar{x}= 23.17$ ;  $ss= 2.14$ ) 6 üniversite öğrencisi ile (Kadın=4; Erkek=2) bir odak grup görüşmesi yapılmıştır. Çalışma grubu 2'ye ÇD-KYÖ Deneme Formu'nun dil ve kapsam geçerliği için pilot uygulama amacıyla ulaşılmıştır ( $n=18$ ). Çalışma grubu 3'e yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve güvenilirlik analizlerinin yapılması amacıyla ulaşılmıştır.

Tablo 1

### Çalışma Grubu 3 ve Çalışma Grubu 4 Sosyo-demografik Özellikleri

Değişkenler	Kategoriler	Çalışma grubu 3		Çalışma grubu 4	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	360	76.1	315	79.3
	Erkek	109	23.0	80	20.2
	Belirtmek istemiyorum	3	00.6	-	-
	Diğer	1	00.2	2	0.5
Sınıf düzeyi	1.	116	24.5	72	18.1
	2.	96	20.3	103	25.9
	3.	97	20.5	101	25.4
	4.	121	25.6	81	20.4
	5.	3	0.6	3	0.8
	Belirtilmemiş	40	8.5	37	9.3
Algılanan SED	Düşük	19	04.0	11	2.8
	Düşük-orta arası	78	16.5	93	23.4
	Orta	268	56.7	229	57.7
	Orta-yüksek arası	101	21.4	60	15.1
	Yüksek	7	1.5	4	1.0
	<i>Toplam</i>	473	100	397	100

Not:  $\bar{x}$ =Ortalama;  $ss$ = standart sapma; SED: Sosyoekonomik düzey, Çalışma grubu 3'ün ve Çalışma grubu 4'ün katılımcı sayısı ( $n$ ) varsayımlar sonrası elendikten sonra analizlere dahil edilen katılımcıları betimlemektedir.



AFA için 200 gözlemin (Kline, 1994) veya madde sayısının 5-10 katı arası gözlemin yeterli olduğu düşünülmektedir (MacCallum ve diğ., 1999). Çalışma grubu 3 her iki kriteri de sağlamaktadır. Çalışma grubu 3, 18-26 yaşları arasındaki ( $\bar{x}$ =20.80,  $ss$ =1.71) 473 katılımcıdan oluşmaktadır. Çalışma grubu 4, 18-27 yaşları arasındaki ( $\bar{x}$ =21.30,  $ss$ =1.71) 397 katılımcıdan oluşmaktadır ve bu gruba DFA ve ölçüt bağıntılı geçerlik analizleri için ulaşılmıştır.

## Veri Toplama Araçları

**Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği (CTQ-33).** Bernstein ve diğerleri (1994) tarafından geliştirilen ölçek bireylerin, 18 yaş öncesi olumsuz deneyimlerini saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Toplam 28 maddeden oluşan orijinal ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır (Şar ve diğ., 2012). Daha sonra ölçek Türkiye'nin kültürel özelliklerine göre tekrar gözden geçirilmiş ve 33 maddeye genişletilmiştir (Şar ve diğ., 2021). Ölçek beşli likert tipi derecelendirmelidir ve fiziksel taciz, cinsel taciz, duygusal taciz, fiziksel ihmal, duygusal ihmal ve kültüre özgü forma eklenen aşırı koruma- aşırı kontrol olmak üzere altı boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada taciz ifadesi yerine istismar ifadesi tercih edilmiştir ve dolayısıyla faktörler sırasıyla FİS, CİS, DİS, FİH, DİH ve AK-AK olarak kısaltılmıştır. Boyutların ve toplam puanın yüksekliği olumsuz çocukluk yaşantılarının fazlalığını göstermektedir. Ölçeğin altı boyutunun açıkladığı varyans %65.5 ve Cronbach  $\alpha$  katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin faktörlerinin klinik olan ve klinik olmayan örneklemi ayırt ettiği bulunmuştur.

Bu çalışmada CTQ-33'ün model-veri uyumu birincil ve ikincil düzey DFA ile test edilmiştir. Birincil düzey DFA sonuçları ( $\chi^2/sd$ =1.76,  $p$ <0.05, RMSEA=.04 [.037-.048], CFI=.94, TLI=.93, SRMR=.07) ve ikincil düzey DFA sonuçları ( $\chi^2/sd$ =1.96,  $p$ <.05, RMSEA=.05 [.043-.053], CFI=.92, TLI=.92, SRMR=.08) ÇÇTÖ-33'ün faktörlerinin ve toplam puanın bu veri setinde yeterli düzeyde geçerli olduğunu göstermiştir. CTQ-33'ün Cronbach  $\alpha$  iç tutarlık katsayısı bu çalışmada toplam puanda .88; faktörlerde DİS için .85, FİS için .88, FİH için .82, DİH için .90, CİS için .91 ve AK-AK için .82 bulunmuştur.

**Çocukluk Çağı Olumlu Yaşantılar Ölçeği (ÇÇOYÖ).** Ölçek Narayan ve diğerleri (2018) tarafından oluşturulmuştur. Çocukluk dönemindeki olumlu yaşantıların yer aldığı listede toplam 10 madde bulunmaktadır ve maddelere ikili olarak (Evet – Hayır) tepki verilmektedir. Orijinal

formda maddelerin faktör yapısı için faktör analizi çalışması yapılmamıştır. ÇÇÖYÖ Türkçe'ye uyarlama çalışmasında ölçeğin psikometrik özellikleri incelenmiştir (Günay Oge ve diğ., 2020). Faktör analizi sonucunda ölçeğin “algılanan güvenlik ve destek” ve “içsel ve çevresel motivasyon” adlı iki boyutu olduğu belirlenmiştir. Ölçme aracının Türkçe formunun uyum indeksleri kabul edilir aralıklarda bulunmuştur ( $\chi^2/sd=1.51$ ; GFI=.95, CFI=.86, NFI=.70, RMSEA=.05). Ölçeğin iç tutarlık katsayısı Cronbach alfa değerleri .65; test- tekrar test korelasyonu .91 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ÇÇÖYÖ'nün birincil düzey DFA sonuçlarında model-veri uyumu yeterli bulunmuştur ( $\chi^2/sd=2.48$ ; RMSEA=.06 [.045-.077], CFI=.85, TLI=.81, SRMR=.05). Bu çalışmada ÇÇÖYÖ'nün toplam puanı için Cronbach  $\alpha$  iç tutarlık katsayısı .64 olarak hesaplanmıştır. “Algılanan güvenlik ve destek” ve “İçsel ve çevresel motivasyon” faktörleri için Cronbach  $\alpha$  katsayıları sırasıyla .50 ve .46 bulunmuştur. Faktörlerin bu veri setindeki düşük güvenilirlik değerleri nedeniyle bu çalışmada yalnızca toplam puan kullanılmıştır.

**Sosyo-demografik bilgi formu.** Bu formda katılımcıların yaşı, cinsiyeti, sınıf düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik düzey gibi sorular yer almaktadır.

### İşlem yolu

Veri toplanabilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan etik kurul izni alınmıştır. Tüm aşamalarda katılımcılara e-posta, çevrimiçi ders grupları ve öğrenci toplulukları vasıtasıyla ulaşılmıştır. Veriler Google Formlar'da çevrimiçi toplanmıştır. Formlarda bilgilendirilmiş onam metni sunulmuştur ve bu çalışmaya gönüllü olduğunu beyan edenler ölçekleri doldurmaya devam etmiştir. Çalışmada ilk olarak madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından iki farklı çalışma grubundan toplanan verilerle geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

### Madde Yazma Süreci

**Alanyazın taraması.** Madde yazımı öncesi çocukluk dönemi olumsuz yaşantılar özellikle de Çİİ sonrası psikolojik sağlamlıkla ilişkilendirilen faktörlere dair geniş çaplı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazında anlamlı bulunan bireysel, ailesel/ilişkisel ve çevresel/toplumsal alanlardaki koruyucu faktörü içeren 89 maddelik bir madde havuzu hazırlanmıştır.

**Hedef grupla pilot çalışma 1.** Madde havuzunda kapsam geçerliğinin sağlanması için hedef grupla odak grup görüşmesi (OGG) gerçekleştirilmiştir ( $n=6$ ). OGG'ye en az bir tür Çİİ veya farklı çocukluk dönemi olumsuz yaşantısı olan katılımcılar dahil edilmiştir. OGG ile derin ve çok boyutlu bilgi alınması hedeflenmiştir (Kitzinger, 1995). Gönüllü katılımcılara 0-18 yaş arası dönemde, bugün kendilerini daha güçlü ve daha iyi hissetmelerine katkı sağlayan neler yaşadıkları ve nelere sahip oldukları sorulmuştur. Sorular Ekolojik-etkileşimsel modelin önerdiği bireysel, ailesel, çevresel ve toplumsal etmenleri içermiştir (Cicchetti & Toth, 2016). Katılımcıların değindiği koruyucu faktörler dikkate alınarak madde havuzuna 44 madde eklenmiş ve eklenen maddelerle benzer konuyu ölçen 59 madde silinmiştir. Toplam 22 maddede minör düzeltme yapılmıştır. Böylece 74 madde elde edilmiştir.

**Uzman görüşü.** Oluşturulan 74 maddelik madde havuzu ile ilgili Türkçe dili, psikolojik danışma ve rehberlik ve ölçme değerlendirme alanlarından yedi uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanların görünüş geçerliği ve kapsam geçerliği için maddeleri açıklık/anlaşılabilirlik, konuya ve kültüre uygunluk kriterlerine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanların uygun bulmadıkları veya düzeltilmesini önerdikleri maddeler incelenmiştir. Toplam 25 maddede minör, 6 maddede majör revizyon yapılmış ve 24 madde ise formdan silinmiştir. Böylece 50 maddelik form pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

**Hedef grupla pilot çalışma 2.** Oluşturulan 50 maddelik form hedef gruba uygulanmıştır ( $n=18$ ). Katılımcıların maddeleri açıklık/anlaşılabilirlik ve kültüre uygunluk kriterlerine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcıların uygun görmedikleri 3 madde silinmiş ve eklenmesi önerilen 1 madde eklenmiştir. Toplam 6 maddede ise minör düzeltme yapılmıştır. Böylece 48 maddelik uygulama formu elde edilmiştir.

## **Verilerin Analizi**

Analizler öncesinde, toplanan verilerin çok değişkenli istatistiksel yöntemlerin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı kayıp veri, tek ve çok değişkenli normallik, doğrusallık, çoklu doğrusal bağlantı varsayımları bakımından incelenmiştir. ÇD-KYÖ'nün faktör yapısının ortaya konması için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır. AFA'da veri setinin faktör analizine uygunluğu Bartlett Küresellik Testi (Bartlett, 1950) ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ile

incelenmiştir. Elde edilen faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. DFA için ki kare ile serbestlik derecesi ( $\chi^2/sd$ ) oranı, tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (RMSEA), standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve Tucker-Lewis indeksi (TLI) değerleri önerildiği üzere (Koyuncu & Kılıç, 2019) alanyazında önerilen kriter değerlerle (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2016; Mulaik ve diğ., 1989; Rigdon, 1996) karşılaştırılarak incelenmiştir. ÇD-KYÖ'nün toplam puanı ve faktörlerinin ayırt ediciliği için alt-üst %27'lik grupların ortalama puanları arasında fark olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Çİİ yaşayan ve yaşamayan bireylerin ÇD-KYÖ ölçeği puan ortalamaları arasındaki fark olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Ölçüt bağıntılı geçerlik için ÇD-KYÖ ile ÇÇOYÖ ve CTQ-33 arasındaki korelasyonlar Pearson Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Yalnızca CTQ-33'ün CİS boyutunda puanların dağılımı normalden saptığı için (çarpıklık katsayısı=3.043), CİS ve ÇD-KYÖ korelasyonu için Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach alfa içtutarlık katsayısı, McDonald omega ve Tabakalı alfa katsayısı hesaplanmıştır. Verilerin analizinde Factor, SPSS 23.0, R yazılımı ve Mplus yazılımları kullanılmıştır.

### **Verilerin Analize Hazırlanması**

**AFA verilerinin analize hazırlanması.** Dahil edilme ve dışlama kriterlerine uygun olan 538 veri ile varsayımlar incelenmeye başlanmıştır. Veri setinde kayıp değer bulunmamıştır. Tek değişkenli uç değer için standart z puanı hesaplanmış ve  $|z| = 3.29$  değerinin dışında kalan 24 veri (Tabachnick & Fidell, 2019) silinmiştir. Mahalanobis Uzaklığı hesaplanarak ki-karenin kritik değerlerine göre çok değişkenli uçdeğer olan 41 veri ( $\chi^2(50)$ , 86.661,  $p < .001$ , Tabachnick & Fidell, 2019) analizden çıkarılmıştır. Kalan 473 gözlemdaki puanların normalliği çarpıklık ve basıklık katsayıları ile incelenmiştir. Bu değerlerin  $|2|$  aralığında olması kabul edilir bulunmaktadır (George & Mallery, 2010). Elde edilen sonuçlar çarpıklık katsayılarının  $-1.16-1.88$  aralığında, basıklık katsayılarının ise  $-1.20-2.9$  aralığında olduğunu göstermiştir. Normal Q-Q grafiklerinde bazı maddelerin normal dağılımdan uzaklaştığı görülmüştür. Sonuç olarak çarpıklık katsayılarına göre normal dağılımın sağlandığı, ancak basıklık katsayıları ve dağılım grafiklerine göre veri setinde normal dağılımdan sapma olabileceğine karar verilmiştir. Çok değişkenli normallik

varsayımı için Mardia'nın (Mardia, 1970) çok değişkenli çarpıklık katsayısı kullanılmıştır (Uysal & Kılıç, 2022). Çarpıklık katsayısı (ÇK) anlamlı bulunduğundan (Mardia ÇK=51.29,  $p<.05$ ) veri seti çok değişkenli normal dağılım koşulunu sağlamamıştır. Bu nedenlerle AFA yapılırken faktörleşme tekniği olarak çok değişkenli normallik varsayımının ihlaline karşı güçlü olduğu belirtilen ağırlıklandırılmamış en küçük kareler (ULS) tercih edilmiştir (Zygmont & Smith, 2014).

**DFA verilerinin analize hazırlanması.** Elde edilen toplam 416 gözlem ile varsayımlar incelenmeye başlanmıştır. Veri setinde herhangi bir kayıp değer bulunmamıştır. Tek değişkenli uç değerler için standart z puanı hesaplanmış ve  $|z| = 3.29$  değerinin dışında kalan herhangi bir veri olmadığı görülmüştür (Tabachnick & Fidell, 2019). Çok değişkenli uç değerleri belirleyebilmek amacıyla Mahalanobis uzaklığı değerleri hesaplanmıştır. Mahalanobis uzaklığı değerlerinin  $\alpha=0,001$  düzeyinde manidar olan 19 kişi veri setinden çıkarılarak 397 kişilik veri seti elde edilmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyonların çok yüksek ya da 1'e eşit olmasını tanımlayan çoklu doğrusal bağlantı ve teklik problemi varyans şişkinlik faktörü (VIF), durum indeksi (CI) ve tolerans değeri (TV) ile değerlendirilmiştir. Çoklu doğrusal bağlantı problemi olmaması için VIF değerinin 10'dan küçük, TV değerinin .01'den büyük ve CI değerinin 30'dan küçük olması gerekmektedir (Kline, 2016; Tabachnick & Fidell, 2019).

Sonuçlara göre VIF değeri, TV ve CI değerleri sırasıyla; 1.71-3.16, .32-.59 ve 1.00-35.72 aralığında bulunmuştur. CI değeri hariç diğer istatistiklerin çoklu doğrusal bağlantı problemi olmadığına işaret etmektedir. Değişkenler arasındaki korelasyonlar .90'dan büyükse çoklu doğrusal bağlantı probleminden söz edilebilir (Tabachnick & Fidell, 2019). Değişkenler arasındaki korelasyonların .17-.73 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu nedenle çoklu doğrusal bağlantı olmadığına karar verilmiştir. DFA'nın çok değişkenli normal dağılım varsayımı Mardia'nın (1970) çok değişkenli çarpıklık katsayısı ile incelenmiş (Uysal & Kılıç, 2022) ve çok değişkenli normalliğin sağlanmadığı görülmüştür (Mardia ÇK= 5514.65,  $p<.01$ ). DFA'da değişkenlerin beşli likert tipi (kategorik) olması nedeniyle, Kılıç (2022) tarafından yansız kestirimler verdiği belirlenen polikorik korelasyon matrisinin kullanılması tercih edilmiştir. DFA'da kestirim yöntemi olarak kategorik değişkenlerde çok değişkenli normalliğin ihlaline karşı güçlü kestirimler sunan ortalama ve varyansların düzeltildiği en küçük kareler (ULSMV) kullanılmıştır (Brown, 2015; Kılıç & Doğan, 2021; Savalei & Rhemtulla, 2013).

## Bulgular

### Yapı-Kavram Geçerliğine Yönelik Bulgular

**Açımlayıcı faktör analizi bulguları.** Bu çalışmada KMO yeterli (KMO=.903) ve Bartlett küresellik testi anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2(1128)=5240.3$ ,  $p<.001$ ). Böylece verilerin faktörleşmeye uygun olduğuna karar verilmiştir. Polikorik korelasyon matrisi ile (Muthen ve Kaplan, 1985) faktörleşme tekniği olarak ULS kullanılarak AFA gerçekleştirilmiştir. AFA’da faktör sayısına karar vermek için Kaiser’in özdeğerin 1’in üzerinde olması kuralı (Field, 2009), en küçük ortalamalı kısmi korelasyon testi (MAP; Velicer, 1976) ve paralel analiz (Horn, 1965; Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011) kullanılmıştır. Ayrıca kavramsal temel de göz önünde bulundurulmuştur (bkz., Cicchetti & Toth, 2016). Toplam 10 faktörün özdeğerinin 1’in üzerinde çıkmıştır. Paralel analizde %95 güven aralığına karşılık gelen değer için önerilen faktör sayısı üç, ortalama özdeğer göz önüne alınarak hesaplanan değerler için önerilen faktör sayısı dört çıkmıştır. MAP testi üç faktörlü yapı önermiştir. Bu sonuçlar ve kavramsal temel dikkate alınarak üç faktörlü yapının test edilmesine karar verilmiştir. Döndürmede, faktörler arasındaki korelasyona izin veren eğik döndürme yöntemi Promin tercih edilmiştir (Field, 2009; Lorenzo-Seva, 2013).

Üç faktörlü döndürülmüş yapıda faktör yükü .45’in altında olan (Comrey & Lee, 1992, Akt., Tabachnick & Fidell, 2019), diğer maddelerle düşük veya negatif korelasyon gösteren ve döndürülmüş faktör yükleri tablosunda en az iki faktördeki yük değerleri arasındaki fark .10’dan az olan (Howard, 2016) maddeler analizden çıkarılarak AFA tekrarlanmıştır. Bu yolla madde atıp eklenerek analizler gerektiği kadar tekrarlanmıştır. Sonuç olarak üç faktörlü 22 maddeli yapının kavramı en iyi açıkladığı düşünülmüştür.

Tablo 2’den izlenebileceği üzere birinci faktör toplam varyansın yaklaşık %44.51’ini, ikinci faktör yaklaşık %11.48’ini ve üçüncü faktör yaklaşık %6.5’ini açıklamaktadır. Yapı toplam varyansın yaklaşık %62.50’sini açıklamaktadır. Çok boyutlu yapılarda açıklanan varyansın en az %50 olması önerildiğinden açıklanan varyansın yeterli olduğuna karar verilmiştir (Beavers ve diğ., 2013). Bu aşamada faktörlerde bulunan maddelerin kavramsal karşılığının bulunması için ekolojik temelli yaklaşım (Cicchetti & Toth, 2016) göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda birinci faktör “ASD: Algılanan sosyal destek”, ikinci faktör “KD: kendini düzenleme” ve üçüncü faktör “MB:

Mahalle birliği” olarak adlandırılmıştır. Birinci faktöre örnek madde “2: *Olumsuz duygular yaşadığımda kendimi sakinleştirebilirdim.*”, ikinci faktöre örnek madde “14: *Etrafımda ihtiyacım olduğunda erişebileceğim yetişkinler olurdu.*” ve üçüncü faktöre örnek madde “19: *Mahallemiz güvenli bir yerdi.*” şeklindedir.

Tablo 2

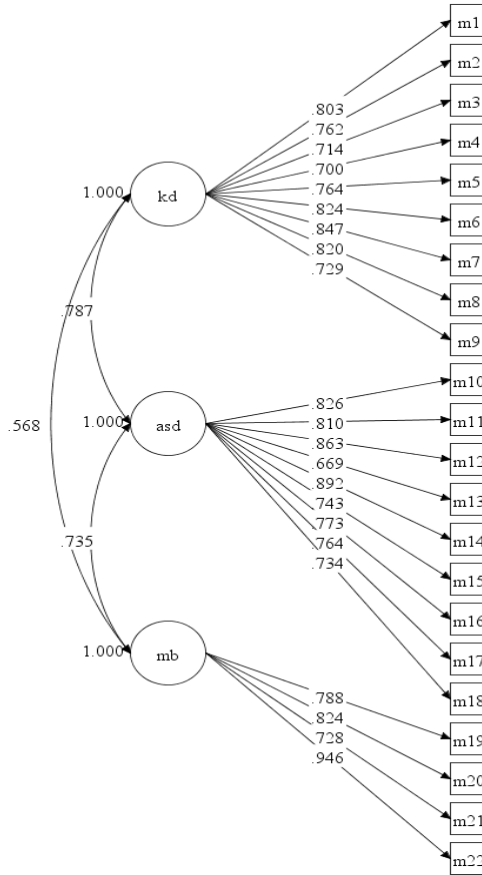
*AFA Sonuçları (n=473)*

Madde numarası		Faktör Yükleri			OV
Orijinal	Nihai	ASD	KD	MB	
2	1		.776		.635
3	2		.752		.468
4	3		.555		.419
6	4		.644		.413
9	5		.885		.652
10	6		.748		.586
11	7		.651		.526
13	8		.705		.618
17	9		.574		.429
22	10	.607			.462
23	11	.896			.605
24	12	.947			.802
25	13	.658			.477
27	14	.798			.709
32	15	.719			.574
36	16	.580			.529
38	17	.615			.473
40	18	.554			.553
42	19			.577	.424
44	20			.822	.677
46	21			.826	.697
47	22			.872	.843
Açıklanan varyans		%44.51	%11.48	%6.5	
Açıklanan toplam varyans		%62.50			

Not. ASD: Algılanan sosyal destek, KD: Kendini düzenleme, MB: Mahalle birliği, OV= ortak varyans.

Tablo 2’den de izlenebileceği üzere faktör yükleri .554 ile .947 arasındadır. Faktör yüklerinin .71’in üzerinde olması mükemmel, .63’ün üzerinde olması çok iyi, .55’in üzerinde olması iyi, .45’in üzerinde olması kabul edilir ve .32’nin üzerinde olması zayıf olarak değerlendirildiğinden (Comrey & Lee, 1973, akt., Hogarty ve diğ., 2005) ölçekteki faktör yüklerinin mükemmel ile iyi arasında değiştiği sonucuna varılmıştır.

**Doğrulayıcı faktör analizi bulguları.** AFA sonucu ortaya konulan yapının doğrulanıp doğrulanmadığı DFA ile test edilmiştir ( $n=397$ ). Elde edilen  $\chi^2/sd$  değerinin 5'ten küçük olması kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984, Akt., Koyuncu & Kılıç, 2019). RMSEA değerinin yaklaşık .07 olması iyi uyuma işaret eder (Steiger, 2007). CFI ve TLI değerlerinin .90 ile .95 arasında olması kabul edilebilir uyum anlamına gelir (Hu & Bentley, 1999). SRMR değerinin .080'e yakın ve daha az olması gerektiği; .050'den az olması halinde az iyi uyum gözlemlendiği belirtilmektedir (Hu & Bentley, 1999). Dolayısıyla DFA sonucu yapının model-veri uyumunu sağladığı söylenebilir [ $\chi^2/sd= 3.17, p<.05$ ; RMSEA [%90 güven aralığı]= .07 [.07-.08]; CFI= .95; TLI= .94, SRMR= .04]. DFA sonucu elde edilen model Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. DFA modeli

Şekil 1 incelendiğinde faktör yükleri KD faktörü için .70-.85, ASD faktörü için .67-.89 ve MB faktörü için ise .73-.95 aralığında değişmektedir. Faktörler arası korelasyonlar ise .57 ile .79 arasında değişmektedir. Faktörler arası korelasyonların yüksek olduğu gözlemlendiğinden ikincil



düzyer DFA yapılarak ölçeğin ikincil düzyer tek bir boyut altında da toplanıp toplanamayacağı incelenmiştir. İkincil düzyer DFA'da da AFA'ya benzer şekilde polikorik korelasyon matrisi kullanılmıştır. Polikorik korelasyon matrisiyle örneklem orta düzyerde olduğunda kestirim yapılmayabilir (Kılıç, 2022). Bu veri setinde de faktörler arası oluşturulan korelasyon matrisinin pozitif tanımlı olmadığı gözlenmiştir. Bu nedenle genel faktörün ASD faktörüne aşırı yüklendiği (faktör yükü 1'den büyük) ve hata varyansını negatif olduğu gözlenmiştir. Üç boyutlu ve boyutlar arası korelasyonların yüksek olduğu bu modelde model-veri uyumu sağlandığı için hem toplam ölçek puanı alınabileceği hem de ayrı ayrı faktörlerden toplam puan alınabileceği söylenebilir.

### Ölçüt Bağıntılı Geçerlik Bulguları

Tablo 3

*ÇD-KYÖ ile ÇÇOYÖ ve CTQ-33 arasındaki korelasyon katsayıları (n=397)*

Değişken	ÇÇOYÖ	FİS	FİH	DİS	DİH	CİS	AK-AK	CTQ-33
ASD	-	-.31**	-.50**	-.50**	-.62**	-.26**	-.50**	-.65**
KD	-	-.24**	-.33**	-.42**	-.48**	-.26**	-.42**	-.50**
MB	-	-.24**	-.39**	-.33**	-.44**	-.22**	-.29**	-.44**
ÇD-KYÖ	.59**	-.31**	-.47**	-.50**	-.61**	-.30**	-.49**	-.62**

Not. ÇD-KYÖ: Çocukluk Dönemi Koruyucu Yaşantılar Ölçeği, ÇÇOYÖ: Çocukluk Çağı Olumlu Yaşantılar Ölçeği; ASD: Algılanan sosyal destek, KD: Kendini düzenleme, MB: Mahalle birliği, FİS: Fiziksel istismar, FİH: Fiziksel ihmal, DİS: Duygusal istismar, DİH: Duygusal ihmal, CİS: Cinsel istismar, AK-AK: Aşırı koruma-aşırı kontrol \*\*= $p < .001$ .

Ölçüt bağıntılı geçerlik için ÇD-KYÖ ile ÇÇOYÖ ve CTQ-33'ün toplam puanları ve faktörleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Korelasyon katsayıları ve anlamlılık düzeyleri Tablo 3'te sunulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre ÇD-KYÖ ile ÇÇOYÖ arasında pozitif yönlü orta düzyerde anlamlı korelasyon bulunmuştur ( $r = .59$ ,  $p < .001$ ). ÇD-KYÖ ile CTQ-33 arasında negatif yönlü anlamlı korelasyon bulunmuştur ( $r = -.62$ ,  $p < .001$ ). Tablo 3'te görüleceği üzere ÇD-KYÖ'nün tüm faktörleri (ASD, KD ve MB) ile CTQ-33'ün tüm faktörleri arasında (FİS, FİH, DİS, DİH, CİS, AK-AK) arasında negatif yönlü anlamlı korelasyonlar saptanmıştır (Tablo 3).

## Güvenirlilik Bulguları

Güvenirlilik analizlerinden elde edilen sonuçlar Tablo 4'te özetlenmiştir. Buna göre tüm ölçek için Cronbach  $\alpha$  ve McDonald  $\omega$  .94 olarak elde edilmiştir. KD boyutu için Cronbach  $\alpha$  .90, McDonald  $\omega$  .90, ASD boyutu için Cronbach  $\alpha$  .90, McDonald  $\omega$  .90 ve MB boyutu için Cronbach  $\alpha$  .84, McDonald  $\omega$  .85 olarak bulunmuştur. Tabakalı alfa ise .95 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçekten elde edilen verilerin iç tutarlık güvenirliliğinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4

### *ÇD-KYÖ'nün Güvenirlilik Katsayıları (n=397)*

ÇD-KYÖ	Madde sayısı	Cronbach Alfa ( $\alpha$ )	McDonald Omega ( $\omega$ )	Tabakalı Alfa
ASD	9	.90	.90	-
KD	9	.90	.90	-
MB	4	.84	.85	-
Toplam	22	.94	.94	.95

Not: ASD: Algılanan sosyal destek, KD: Kendini düzenleme, MB: Mahalle birliği, ÇD-KYÖ: Çocukluk Dönemi Koruyucu Yaşantılar Ölçeği

## Ayrt Ediciliğe Dair Bulgular

Çalışma grubu 3'ten elde edilen verilerle (n=473) ölçeğin ayırt edicilik indeksi incelenmiştir. Her bir faktöre ait toplam puanlar ve ölçeğin tamamının toplamına ait %27'lik alt-üst gruplara ait yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

### *Alt ve Üst Yüzde 27'lik Grupların Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları (n=473)*

ÇD-KYÖ	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
ASD	Alt	127	24.64	4.96	-36.23	164.92	.000
	Üst	127	41.81	1.97			
KD	Alt	127	22.24	4.32	-36.87	205.74	.000
	Üst	127	38.72	2.58			
MB	Alt	127	9.60	2.24	-40.26	193.60	.000
	Üst	127	18.69	1.21			
Toplam	Alt	127	50.64	10.70	-35.52	182.73	.000
	Üst	127	96.16	5.22			

Not: ASD: Algılanan sosyal destek, KD: Kendini düzenleme, MB: Mahalle birliği, ÇD-KYÖ: Çocukluk Dönemi Koruyucu Yaşantılar Ölçeği.

Sonuçlara göre ÇD-KYÖ toplam puanı ve ASD, KD ve MD faktörleri ile elde edilen puanların ortalamasının alt ve üst gruplar arasında anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur ( $p<.000$ ). Buradan hareketle ÇD-KYÖ'nün ayırt edici bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Ayrıca ÇD-KYÖ'nün Çİİ yaşayan ve yaşamayan gruplarda ortalama puanlarının farklı olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Çİİ yaşayan ve yaşamayan grupların belirlenmesi için CTQ-33 ölçeğinin AK-AK dışındaki faktörleri (FİS + DİS + CİS + DİH + FİH) toplanmıştır ve uygun olabileceği belirtilen 35 puan kesme noktası olarak alınmıştır (Şar ve diğ., 2012). Dolayısıyla 35 puan ve üstü alanlar Çİİ yaşayan, 35 puan altı alanlar Çİİ yaşamayan olarak değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre ÇD-KYÖ toplam puanı ve ÇD-KYÖ'nün ASD, KD ve MB faktörlerine ilişkin puan ortalamalarının her biri Çİİ yaşayan ve yaşamayan gruplarda Çİİ yaşamayanların lehine anlamlı olarak yüksek bulunmuştur ( $p<.000$ ).

Tablo 6

*Çocuk İstismarı ve İhmali Yaşayan ve Yaşamayan Grupların ÇD-KYÖ Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları (n=397)*

ÇD-KYÖ	Çİİ gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
ASD	Çİİ yaşayan	166	38.98	6.12	11.44	387.14	.000
	Çİİ yaşamayan	231	31.19	7.40			
KD	Çİİ yaşayan	166	35.67	6.59	8.37	395	.000
	Çİİ yaşamayan	231	29.72	7.26			
MB	Çİİ yaşayan	166	15.96	3.50	7.59	382.45	.000
	Çİİ yaşamayan	231	13.06	4.08			
Toplam	Çİİ yaşayan	166	90.61	13.91	10.95	395	.000
	Çİİ yaşamayan	231	73.98	15.63			

Not: ASD: Algılanan sosyal destek, KD: Kendini düzenleme, MB: Mahalle birliği, ÇD-KYÖ: Çocukluk Dönemi Koruyucu Yaşantılar Ölçeği, Çİİ: Çocuk istismarı ve ihmali.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma Çİİ araştırmalarında psikolojik sağlamlıkla ilişkilendirilebilecek olan koruyucu faktörlerin ölçülmesi için hazırlanan bir ölçme aracının geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin ölçülmesi sürecini raporlamaktadır. Yapılan bir dizi geçerlik (AFA, ölçüt bağıntılı geçerlik, ayırt edicilik indeksi ve DFA) ve güvenirlik çalışması (içtutarlık katsayısı) sonucunda ölçeğin çok faktörlü yapısı ortaya konmuştur. AFA sonucu 22 maddeli ve toplam varyansın %62.50'sini açıklayan üç faktörlü bir yapı bulunmuştur. Bu yapının model-veri uyumu DFA sonucu yeterli bulunmuştur [ $\chi^2/sd=3.17$ ,  $p<.05$ ; RMSEA [%90 güven aralığı]=.07 [.07-.08]; CFI=.95; TLI=.94, SRMR=.04]. ÇD-KYÖ ile ÇÇOYÖ arasında pozitif yönlü ( $r=.59$ ,  $p<.001$ ) ve ÇD-KYÖ ile CTQ-33 arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=-.62$ ,  $p<.001$ ). Ayrıca Çİİ yaşayan bireylerin ÇD-KYÖ puan ortalamaları Çİİ yaşamayan bireylerin ÇD-KYÖ puan ortalamalarından anlamlı olarak düşük bulunmuştur. Bu sonuçlar da ÇD-KYÖ'nün ayırt edici geçerliğine ve ölçüt bağıntılı geçerliğine kanıt olarak gösterilebilir.

Çocukluk dönemi koruyucu faktörlerini retrospektif olarak ölçen ÇD-KYÖ toplam 22 maddeden ve üç faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin faktörleri ASD: Algılanan sosyal destek, KD: Kendini düzenleme ve MB: Mahalle birliği olarak adlandırılmıştır. Ölçekte beşli Likert tipi derecelendirme kullanılmaktadır. Katılımcıların maddeleri çocukluk dönemlerini düşünerek maddelerinin kendi yaşantılarını ne kadar yansıttığını derecelendirmeleri beklenmektedir (1=Hiç yansıtmıyor ile 5=Tamamen yansıtıyor). Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan toplam puanın yükselmesi çocukluk dönemi koruyucu faktörlerinin artığına işaret etmektedir. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre ÇD-KYÖ üniversite öğrencisi genç yetişkinlerle yapılan araştırmalarda kullanılabilir.

Çocukluk dönemindeki olumlu yaşantıların Çİİ yaşayan bireylerin psikolojik sağlığında koruyucu rol oynayabildiği pek çok araştırma ile ortaya konulmuştur (Crandall ve diğ., 2019; Yule ve diğ., 2019). Bu koruyucu etkinin en çok hangi faktörler tarafından sağlandığına bakıldığında alanyazında algılanan sosyal destek ve kendini düzenleme becerileri ön plana çıkmaktadır. Örneğin, şiddete maruz bırakılan çocuklarda koruyucu faktörlere dair yapılan bir meta-analiz çalışmasına dahil edilen boylamsal ve kesitsel araştırmalarda kendini düzenleme ve aile, okul ve akran desteği değişkenlerinin anlamlı katkısının olduğu bulunmuştur. Bu faktörler arasında en

güçlü koruyucu faktörün kendini düzenleme becerileri olduğu ortaya konmuştur (Yule ve diğ., 2019). Bir derleme çalışmasında ise sosyal desteğin Çİİ sonrası psikolojik sağlık üzerinde koruyucu rolü olduğunun araştırmalarda tutarlı şekilde ortaya konduğu belirtilmiştir (Affifi & MacMillan, 2011). Koruyucu rolü araştırılan bir diğer değişken ise toplumsal bir faktör olarak nitelendirilebilecek olan mahalle/komşular arasındaki birlik ve destektir (Dumont ve diğ., 2007; Maguire-Jack & Showalter, 2016). Bu ölçek çalışmasında da olumlu etkisi sıklıkla ortaya konan değişkenler faktörleşmiştir. Dolayısıyla açıklanan ve doğrulanan faktörlerin alanyazınla ve sosyo-ekolojik kuramda bireyi etkileyen sistemler arasında bulunan bireysel, ilişkisel ve toplumsal boyutlarla tutarlı olduğu söylenebilir.

Bu ölçek geliştirme çalışmasının bazı sınırlılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Önemli sınırlılıklarından biri ÇD-KYÖ'nün retrospektif olmasından ötürü anımsama yanlılığı riskidir. Daha açık bir ifadeyle, bireyler geçmişte yaşadıklarını yanlış veya eksik hatırlayabilirler. Alanyazında da her ne kadar çocukluk dönemi yaşantılarının etkilerinin boylamsal olarak araştırılması önerilse de (Yoon ve diğ., 2019) boylamsal çalışma yürütmede katılımcıların araştırmayı zorunlu sebeplerle veya kendi istekleriyle bırakması, ölçümlere çok fazla karıştırıcı değişkenin katılması sebebiyle neden-sonuç ilişkisi kurulamaması zaman ve maddi olarak ekonomik olmaması gibi güçlükleri bulunmaktadır (Caruana ve diğ., 2015). Dolayısıyla Çİİ ve psikolojik sağlık üzerinde yapılan boylamsal çalışmalar son derece sınırlıdır (Yule ve diğ., 2019). Bu da retrospektif ölçümlerin kullanılmasını zorunluluk haline getirmektedir. Bu çalışmada geliştirilen ÇD-KYÖ'nün çocukluk döneminin retrospektif ölçülmesine imkân vererek bir araştırma ihtiyacına cevap vereceği düşünülmektedir.

ÇD-KYÖ'de katılımcıların ölçeği *çocukluk dönemindeki olumlu yaşantıları düşünerek yanıtlamaları* beklenip bu dönem *0-18 yaş arasıdır*. Ancak koruyucu faktörlerin bazıları bebeklik, çocukluk veya ergenlik döneminin herhangi birinde var olmuş ancak 0-18 yaş arasının tamamında var olmamış olabilir. İleride yapılan araştırmalarda katılımcıların maddeleri yanıtlarken hangi yaşlarını veya gelişim dönemlerini kastettikleri sorulabilir. Böylece koruyucu yaşantıların farklı yaş dönemleri için geçerli olup olmadığı belirlenebilir.

ÇD-KYÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışması bu çalışmanın kapsamı bakımından yalnızca Türkiye'de klinik olmayan üniversite öğrencisi örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Farklı gruplarla

yapılması planlanan çalışmalarda hedef gruptan elde edilen veri setlerinin psikometrik özelliklerinin test edilmesi önerilmektedir. Bu çalışmada verilerin tamamı çevrimiçi toplanmıştır. Dolayısıyla bulgular kâğıt-kalem kullanılarak yapılan uygulamalara genellenemez. Farklı bağlamda toplanan verilerin geçerlik ve güvenirlik bakımından incelenmesi önerilmektedir.

ÇD-KYÖ kullanılarak, çocukluk dönemindeki olumsuz yaşantılar sonrası (örneğin, çocuk istismarı ve ihmali, çocukluk travmaları, çocukluk dönemi örselenme yaşantıları vb.) yetişkinlikte gözlenen fiziksel, psikolojik, ekonomik, eğitsel ve mesleki gelişim gibi alanlara çocukluk dönemi yaşantılarının etkisi olup olmadığı incelenebilir. Alanyazında çocukluk dönemi yaşantılarının, riskli yaşantılar sonrası hem telafi edici hem de koruyucu faktör olarak rol oynayabildiği belirtilmektedir (Masten, 2014). Dolayısıyla ÇD-KYÖ ile elde edilen faktörlerin Çİİ sonrası psikolojik sağlamlıkla ilgili oluşturulan Psikolojik Sağlamlık Kuramının modelleri kapsamında (örneğin, Telafi edici model ve Koruyucu faktör modeli; Masten, 2014) test edilmesi önerilmektedir. Bu kapsamda çocukluk dönemiyle ilgilenen psikoloji, psikolojik danışma ve rehberlik, psikiyatri, sosyal hizmet, halk sağlığı ve benzeri alanlardaki araştırmacılar ölçekten yararlanabilir. Aynı zamanda çocukluk dönemi koruyucu faktörlerinin belirlenmesi ve bunlara dair önleme ve müdahale çalışmalarının gerçekleştirilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Hizmet Bakanlığı, Yükseköğretim Kurumu ve benzeri kamu kuruluşları ve Sivil Toplum Kuruluşları konu ile ilgili çalışmalarında ölçekten yararlanabilir.

### Kaynakça

- Afifi, T. O., & MacMillan, H. L. (2011). Resilience following child maltreatment: A review of protective factors. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 56(5), 266-272.
- Baiden, P., Tarshis, S., Antwi-Boasiako, K., & den Dunnen, W. (2016). Examining the independent protective effect of subjective well-being on severe psychological distress among Canadian adults with a history of child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 58, 129-140.
- Bayar, Ö. (2022). Çocuk istismarı ve ihmalinin çocuk üzerindeki etkileri. İçinde N. Koçtürk & B. Ulukol (Ed.). *Çocuk ihmali ve istismarı: Temel bilgiler (ss. 105-126)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J., & Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 18(1), 6.

- Bernstein, D. P., Fink, L., Handelsman, L., Foote, J., Lovejoy, M., Wenzel, K., Sapareto, E., & Ruggiero, J. (1994). Initial reliability and validity of a new retrospective measure of child abuse and neglect. *American Journal of Psychiatry*, *151*(8), 1132–1136.
- Bethell, C., Jones, J., Gombojav, N., Linkenbach, J., & Sege, R. (2019). Positive childhood experiences and adult mental and relational health in a statewide sample: Associations across adverse childhood experiences levels. *JAMA pediatrics*, *173*(11), e193007-e193007.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). The Guilford.
- Caruana, E. J., Roman, M., Hernández-Sánchez, J., & Solli, P. (2015). Longitudinal studies. *Journal of thoracic disease*, *7*(11), E537.
- Chang, Y., Yoon, S., Maguire-Jack, K., & Lee, J. (2022). Family-, school-, and neighborhood-level predictors of resilience for adolescents with a history of maltreatment. *Children*, *10*(1), 1.
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2016). Child maltreatment and developmental psychopathology: A multilevel perspective. *Developmental psychopathology*, 1-56.
- Crandall, A., Miller, J. R., Cheung, A., Novilla, L. K., Glade, R., Novilla, M. L. B., ... & Hanson, C. L. (2019). ACEs and counter-ACEs: How positive and negative childhood experiences influence adult health. *Child Abuse & Neglect*, *96*, 104089.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd edition). Sage publications.
- Crouch, E., Radcliff, E., Strompolis, M., & Srivastav, A. (2019). Safe, stable, and nurtured: Protective factors against poor physical and mental health outcomes following exposure to adverse childhood experiences (ACEs). *Journal of Child & Adolescent Trauma*, *12*(2), 165-173.
- Çiçek, İ., & Çeri, V. (2021). Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği: Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Humanistic Perspective*, *3*(3), 643-659.
- Doğan, T., & Aydın, F. T. (2020). The Development of the Positive Childhood Experiences Scale. *HAYEF: Journal of Education*, *17*(1), 1-21.
- Dong, C., Xu, R., & Xu, L. (2021). Relationship of childhood trauma, psychological resilience, and family resilience among undergraduate nursing students: A cross-sectional study. *Perspectives in Psychiatric Care*, *57*(2), 852-859.
- DuMont, K. A., Widom, C. S., & Czaja, S. J. (2007). Predictors of resilience in abused and neglected children grown-up: The role of individual and neighborhood characteristics. *Child Abuse & Neglect*, *31*(3), 255-274.

- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). SAGE Publications.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update (10th ed.)*. Pearson.
- Günay Oge, R., Pehlivan, F. Z., & Işıklı, S. (2020). Validity and reliability of the Benevolent Childhood Experiences (BCEs) Scale in Turkish. *Düşünen Adam*, 33(2), 146-154.
- Hartanto, A., Yong, J. C., Lee, S. T., Ng, W. Q., & Tong, E. M. (2020). Putting adversity in perspective: Purpose in life moderates the link between childhood emotional abuse and neglect and adulthood depressive symptoms. *Journal of Mental Health*, 29(4), 473-482.
- Hildyard, K. L. ve Wolfe, D. A. (2002). Child neglect: Developmental issues and outcomes. *Child Abuse & Neglect*, 26(6-7), 679-695.
- Hillis, S., Mercy, J., Amobi, A., & Kress, H. (2016). Global prevalence of past-year violence against children: A systematic review and minimum estimates. *Pediatrics*, 137(3).
- Hogarty, K. Y., Hines, C. V., Kromrey, J. D., Ferron, J. M., & Mumford, K. R. (2005). The quality of factor solutions in exploratory factor analysis: The influence of sample size, communalities, and overdetermination. *Educational and Psychological Measurement*, 65(2), 202-226.
- Hong, F., Tarullo, A. R., Mercurio, A. E., Liu, S., Cai, Q., & Malley-Morrison, K. (2018). Childhood maltreatment and perceived stress in young adults: The role of emotion regulation strategies, self-efficacy, and resilience. *Child Abuse & Neglect*, 86, 136-146.
- Howard, M. C. (2016). A review of exploratory factor analysis decisions and overview of current practices: What we are doing and how can we improve?. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 32(1), 51-62.
- Kaiser, H. F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika*, 35, 401-415.
- Kılıç, A. F. (2022). Değişkenlerin kategori sayısı ve dağılımın korelasyon katsayılarına etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(1), 50-80. <https://doi.org/10.12984/egeefd.890104>
- Kılıç, A. F., & Doğan, N. (2021). Comparison of confirmatory factor analysis estimation methods on mixed-format data. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(1), 21-37. <https://doi.org/10.21449/ijate.782351>
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *Bmj*, 311(7000), 299-302.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kline, R. B. (2016). *Principle and practice of structural equation modeling (4th ed.)*. The Guilford.



- Koçtürk, N. (2020). Toplumsal cinsiyet ve çocuk istismarı ve ihmali. Ö. Haskan Avcı (Ed.). *Toplumsal cinsiyet: Psikolojik danışma ve rehberlikte güncel konular içinde* (s. 357-392). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Koyuncu, İ., & Kılıç, A. F. (2019). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: Bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 361-388.
- Lagdon, S., Ross, J., Robinson, M., Contractor, A. A., Charak, R., & Armour, C. (2021). Assessing the mediating role of social support in childhood maltreatment and psychopathology among college students in Northern Ireland. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(3-4), NP2112-2136NP.
- Lorenzo-Seva, U. (2013). *Why rotate my data using Promin? Technical Report*. Department of Psychology, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84–99.
- Maguire-Jack, K., & Showalter, K. (2016). The protective effect of neighborhood social cohesion in child abuse and neglect. *Child Abuse & Neglect*, 52, 29-37.
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57, 519–530.
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Publications.
- McGloin, J. M., & Widom, C. S. (2001). Resilience among abused and neglected children grown up. *Development and Psychopathology*, 13(4), 1021-1038.
- Mulaik, S.A., James, L. R., Alstine, J.V., Bennett, N., Lind, S., & Stilwell, C.D. (1989). Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin*, 10, 430–445.
- Muthen, B., & Kaplan, D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 171–189.
- Narayan, A. J., Rivera, L. M., Bernstein, R. E., Harris, W. W., & Lieberman, A. F. (2018). Positive childhood experiences predict less psychopathology and stress in pregnant women with childhood adversity: A pilot study of the benevolent childhood experiences (BCEs) scale. *Child Abuse & Neglect*, 78, 19-30.
- Narayan, A. J., Merrick, J. S., Lane, A. S., & Larson, M. D. (2023). A multisystem, dimensional interplay of assets versus adversities: revised benevolent childhood experiences (BCEs) in the context of childhood maltreatment, threat, and deprivation. *Development and psychopathology*, 1-20.

- Oh, A., Han, M., Choi, Y., Lau, S., & Shum, M. S. (2019). Exploring relationship among child maltreatment experience in childhood and behavior problems as young adults: Role of social support among college students in Hong Kong. *International Social Work, 62*(2), 1011-1024.
- Özsoy, G., & Çelikkaleli, Ö. (2021). Çocukluk dönemi ihmal ve istismar yaşantısının psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisinde ebeveyn duygusal erişilebilirliğinin aracılık rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 58*, 312-333.
- Powell, K. M., Rahm-Knigge, R. L., & Conner, B. T. (2021). Resilience protective factors checklist (RPFC): Buffering childhood adversity and promoting positive outcomes. *Psychological Reports, 124*(4), 1437-1461.
- Rigdon, E. E. (1996). CFI versus RMSEA: A comparison of two fit indexes for structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 3*(4), 369-379.
- Runyan, D., Wattam, C., Ikeda, R., Hassan F, & Ramiro, L. (2002). Child abuse and neglect by parents and caregivers. E. Krug, L. L. Dahlberg, J. A. Mercy, A. B. Zwi ve R. Lozano (Ed.). *In World Report on Violence and Health (pp. 59–86)*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- Savalei, V. & Rhemtulla, M. (2013). The performance of robust test statistics with categorical data. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 66*(2), 201-223.
- Schaefer, L. M., Howell, K. H., Schwartz, L. E., Bottomley, J. S., & Crossnine, C. B. (2018). A concurrent examination of protective factors associated with resilience and posttraumatic growth following childhood victimization. *Child Abuse & Neglect, 85*, 17-27.
- Schuck, A. M., & Widom, C. S. (2019). Posttraumatic stress disorder in maltreated children grown up: The influence of neighborhood. *Journal of Traumatic Stress, 32*(1), 78-87.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences, 42*(5), 893-898.
- Şar, V., Necef, I., Mutluer, T., Fatih, P., & Türk-Kurtça, T. (2021). A revised and expanded version of the Turkish Childhood Trauma Questionnaire (CTQ-33): Overprotection-overcontrol as additional factor. *Journal of Trauma & Dissociation, 22*(1), 35-51.
- Şar, V., Öztürk, E., & İkikardeş, E. (2012). Validity and reliability of the Turkish version of childhood trauma questionnaire. *Turkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences, 32*(4), 1054-1063.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics (7th ed.)*. Pearson.
- Timmerman, M. E., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological methods, 16*(2), 209-220.

- Üstüner Top, F., & Çam, H. H. (2021). Childhood maltreatment among university students in Turkey: Prevalence, demographic factors, and health-related quality of life consequences. *Psychology, Health & Medicine*, 26(5), 543-554.
- Uysal, İ., & Kılıç, A. F. (2022). Çok değişkenli normallik: Testler ne kadar doğru ne kadar güçlü? İçinde F. Nayır & Ş. Poyrazlı (Ed.), *Eğitim Bilimlerinde Güncel Araştırmalar*. Anı.
- Velicer, W. F. (1976). Determining the number of components from the matrix of partial correlations. *Psychometrika*, 41, 321-327.
- Wu, Q., Chi, P., Lin, X., & Du, H. (2018). Child maltreatment and adult depressive symptoms: Roles of self-compassion and gratitude. *Child Abuse & Neglect*, 80, 62-69.
- Yoon, S. (2022). Understanding family risk and protective factors that shape child development. *Children*, 9(9), 1344.
- Yoon, S., Howell, K., Dillard, R., Shockley McCarthy, K., Rae Napier, T., & Pei, F. (2021). Resilience following child maltreatment: Definitional considerations and developmental variations. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(3), 541-559.
- Yule, K., Houston, J., & Grych, J. (2019). Resilience in children exposed to violence: A meta-analysis of protective factors across ecological contexts. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22, 406-431.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Child abuse and neglect (CAN) has long term detrimental effects on mental health. Fortunately it is known that some individuals display resilience following CAN. The characteristics that mitigate the negative consequences after CAN and promote resilience are known as protective factors. The ecological-transactional model explains resiliency after CAN by multiple interrelated components namely individual, the relational-familial level, and community level. There is a lack of multi-factor, valid and reliable measures aim to measure childhood protective factors in Turkish culture. Thus, the aim of the current study is to develop retrospective Childhood Protective Experiences Scale (CPES) using the aforementioned ecological levels as a framework.

### **Method**

The current study adopted the exploratory sequential design (ESD). The ESD is a mixed-method approach with two main phases. The first phase included qualitative methods for item development and the second phase aimed to test this construct using quantitative methods in order to provide generalizable findings. Current study is self-report, cross-sectional, and retrospective.

### **Participants and procedure**

Ethical permission was obtained from Hacettepe University. The following eligibility criteria were used (a) being young adults; (b) enrolled in college. Clinical participants were excluded from the study. Study group 1 ( $n=6$ ) and Study group 2 ( $n=18$ ) were reached in item development; Study group 3 and Study group 4 were reached for the validation and reliability studies. Study group 3 consisted of 473 participants (76.1% female) aged between 18-26 ( $\bar{x}=20.80$ ,  $SD=1.71$ ). Study group 4 consisted of 397 participants (79.3% female) aged between 18-27 ( $\bar{x}=21.30$ ,  $SD=1.71$ ).

### **Item development**

Items were developed by (1) a literature review, (2) a focus group interview with target population, (3) expert opinion, and (4) pilot study with target population. Minor and major revisions were made on all of these steps. Finally, validity and reliability studies were conducted with 48 item version.

## Data analysis

Explanatory and Confirmatory Factor Analysis was used for construct validity. Pearson Correlation between CPES and Benevolent Childhood Experiences (BCEs) and Childhood Trauma Questionnaire (CTQ-33) was calculated for criterion validity. Consistency was calculated for reliability. The analysis was conducted using SPSS, FACTOR, R, and Mplus.

## Results

### EFA results

The data was found adequate for factor analysis (KMO test = 0.93; Bartlett's statistic =  $\chi^2(630) = 4365.3$ ,  $p < .001$ ). EFA was conducted using Unweighted Least Squares (ULC). The number of factors was determined using Kaiser's eigenvalue rule, Parallel analysis (PA), Velicer's Minimum Average Partial (MAP) test. A total of 10 factor's eigenvalue was found greater than 1. PA and MAP tests offered three-factor solutions. An oblique rotation method, Promin, was chosen for extraction. The best solution of CPES yielded 22 items and three factors. Factors named as follows: Factor 1: PSS: perceived social support; Factor 2: SR: self-regulation, Factor 3: NC: neighborhood cohesion. EFA results was given in Table 1.

Table 1

### *EFA Results*

Item no		Factor loadings			Communalities
Original	Final	PSS	SR	NC	
2	1		.776		.635
3	2		.752		.468
4	3		.555		.419
6	4		.644		.413
9	5		.885		.652
10	6		.748		.586
11	7		.651		.526
13	8		.705		.618
17	9		.574		.429
22	10	.607			.462
23	11	.896			.605
24	12	.947			.802
25	13	.658			.477
27	14	.798			.709
32	15	.719			.574

36	16	.580		.529
38	17	.615		.473
40	18	.554		.553
42	19		.577	.424
44	20		.822	.677
46	21		.826	.697
47	22		.872	.843
TVE		44.51%	11.48%	6.5%
TVE-Cumulative		62.50%		

Note. PSS: perceived social support, SR: self-regulation, NC: neighborhood cohesion, TVE: Total variance explained.

### CFA results

The results from CFA (using ULSMV) showed a good model-data fit and acceptable indices ( $\chi^2/sd = 3.17, p < .05$ ; RMSEA [90% Confidence interval] = .07 [.07-.08]; CFI = .95; TLI = .94, SRMR = .04).

### Criterion-related validity

Significant positive correlations were found between CPES and BCEs ( $r = .59, p < .001$ ). CPES and CTQ-33 had a significant negative correlation ( $r = -.62, p < .001$ ). All factors of CTQ-33 and CPES were negatively and significantly correlated.

### Reliability results

Table 2

#### *Reliability results of CPES (n= 397)*

CPES	Number of items	Cronbach Alfa ( $\alpha$ )	McDonald Omega ( $\omega$ )	Stratified Alfa
PSS	9	.90	.90	-
SR	9	.90	.90	-
NC	4	.84	.85	-
Total score	22	.94	.94	.95

Note: CPES: Childhood Protective Experiences Scale, PSS: perceived social support, SR: self-regulation, NC: neighborhood cohesion.

Cronbach  $\alpha$  , Mcdonald's  $\omega$  and Stratified alfa results showed that CPES is reliable.

## Discussion and Conclusion

The results suggest that the original (Turkish) three-factor solution of the CPES has an acceptable level of validity and reliability. The CPES may be useful in retrospective studies to further understand the promotive and protective factors related to positive outcomes after CAN.

**ETİK BEYAN:** "Çocukluk Dönemi Koruyucu Yaşantılar Ölçeği (ÇD-KYÖ): Çocuk İstismarı ve İhmalinde Koruyucu Faktörlerin Ölçülmesi" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan 27.04.2021 tarih ve 00001564339 evrak sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederiz.

## FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARIYLA GERÇEKLEŞTİRİLEN TEKNOLOJİ DESTEKLİ KAVRAMSAL DEĞİŞİM ETKİNLİKLERİNİN ETKİLERİ<sup>1</sup>

### THE EFFECTS OF TECHNOLOGY SUPPORTED CONCEPTUAL CHANGE ACTIVITIES WITH PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS

Mukaddes KARYAĞDI<sup>2</sup>

Güliz AYDIN<sup>3</sup>

Başvuru Tarihi: 18.08.2023

Yayına Kabul Tarihi: 05.10.2023

DOI: 10.21764/maueufd.1346077

(Araştırma Makalesi)

**Özet:** Çalışmanın amacı, Fen Bilgisi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen teknoloji destekli kavramsal değişim etkinliklerinin etkilerini ortaya koymaktır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden açıklayıcı durum çalışmasına dayalıdır. Çalışma, ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan 10 kadın Fen Bilgisi öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen kavramsal değişim değerlendirme soruları kullanılmıştır. Etkinliklere başlamadan önce ve etkinlikler sona erdikten sonra öğretmen adaylarına kavramsal değişim değerlendirme soruları uygulanmıştır. Öğretmen adaylarına çevrim içi ortamda teknoloji destekli kavramsal değişim etkinliklerine yönelik bilgi verilip uygulama yapılmış; daha sonra onların Fen Bilimleri Öğretim Programı kapsamında teknoloji destekli kavramsal değişim etkinlikleri oluşturmaları sağlanmıştır. Öğretmen adayları, çevrim içi “Fen Bilgisi Öğretiminde Kavram Yanılgıları” derslerinde beş hafta süresince (10 ders saati) birlikte teknoloji destekli kavram haritaları, zihin haritaları, kavram karikatürleri ve kavramsal değişim metinleri oluşturmuşlardır. Öğretmen adayları kavram haritaları için “Inspiration” yazılımı, zihin haritaları için “MindManager” yazılımı, kavram karikatürleri ve kavramsal değişim metinleri için ise “Powtoon” web sitesini kullanmışlardır. Öğretmen adaylarından elde edilen nitel veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğretmen adaylarının kavramsal değişim değerlendirme sorularına ilişkin uygulamadan sonraki cevaplarının, uygulamadan önceki cevaplarına göre daha bilimsel olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: *Kavramsal değişim, teknoloji, öğretmen adayı, fen eğitimi*

**Abstract:** The aim of this study is to reveal the effects of technology-supported conceptual change activities carried out with pre-service science teachers. The study is based on an explanatory case study from qualitative research designs. The study was carried out with 10 female pre-service science teachers studying in the second year. Conceptual change assessment questions developed by the researchers were used as data collection tool. Conceptual change assessment questions were applied to the pre-service teachers before the activities were started and after the activities were completed. The pre-service teachers were given information about technology-supported conceptual change activities in the online environment and then they were asked to create technology-supported conceptual change activities within the scope of the Science Curriculum. The pre-service teachers created technology-supported concept maps, mind maps, concept cartoons and conceptual change texts together for five weeks (10 lesson hours) in the online "Misconceptions in Science Teaching" course. Pre-service teachers used "Inspiration" software for concept maps, "MindManager" software for mind maps, and "Powtoon" website for concept cartoons and conceptual change texts. Qualitative data obtained from pre-service teachers were subjected to content analysis. It was observed that pre-service teachers' answers to the conceptual change assessment questions after the application were more scientific than their answers before the application.

Keywords: *Conceptual change, technology, pre-service teacher, science education*

<sup>1</sup> Bu çalışma; birinci yazarın, Doç.Dr. Güliz AYDIN danışmanlığında, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde 2022 yılında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Bilim Uzmanı, e-posta: mukaddeskaryagdi.1@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8469-4174>

<sup>3</sup> Sorumlu Yazar: Doç.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, e-posta: gulizaydin@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5119-8238>



## Giriş

Geçmişten günümüze, öğrenme ortamlarında anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla pek çok farklı yöntem ve teknik kullanılmaktadır. 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, konuların sınıf düzeylerinde sarmal bir yapı gösterdiği, bir konunun bir önceki sınıf düzeyiyle ilişkilendirilerek ve konuların üstüne eklenerek devam ettiği görülmektedir. Birey, zihninde yer alan mevcut bilgiyi yeni kavramlarla ilişkilendirebiliyorsa anlamlı öğrenme gerçekleşir (Novak, Gowin & Johansen, 1983). Anlamlı öğrenme ve bilgi inşasını sağlamının temelini ise kavramsal anlama oluşturmaktadır (Giombini, 2004). Anlamlı öğrenmenin hedeflendiği yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, kişisel bir süreç olarak kabul edilmektedir. Bir eğitmen öğrenme sürecini bu şekilde kabul ediyorsa, öğrencinin öğrenme ortamına kavram yanılgılarıyla gelebilme ihtimalinin var olduğunu da kabul eder (Akamca, Ellez & Hamurcu, 2009). Öğrenmenin kişisel olduğu bir yaşantıda birey, eğitim öncesinde günlük hayatındaki kişisel deneyimleriyle ve çevresinin de etkisiyle bir şeyler öğrenebilmektedir. Bu öğrenmeler, bireylerin genellikle eğitim hayatlarına yanlış kavramlarla, yanlış bilgilerle, inançlarla gelmelerine sebep olmaktadır. Bu bağlamda, anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireylerin kavram yanılgılarının, yanlış bilgi ve inançlarının farkında olunması ve öğrenme ortamlarında bunların göz önünde bulundurularak öğretimin gerçekleştirilmesi gerekir.

Bireyde yer alan kavram yanılgılarının giderilmesi, anlamlı ve kalıcı öğrenmenin oluşabilmesi için mevcut olan yanlış kavramlarının yerine yeni kavramların getirilmesi ve bunun öğrenciye kabul ettirilmesi süreci, kavramsal değişim süreci olarak ifade edilmektedir (Canpolat & Pınarbaşı, 2002). Anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için ön bilgilerin gözden geçirilerek hatalı olanların doğru ve yeni bilgilerle değiştirilmesi gerekir (Çaycı, 2007). Temeli anlamlı öğrenmeye dayanan kavramsal değişim, bireyin ön öğrenmeleri ile yeni öğrenmelerinin birleştirilmesi olarak ifade edilebilir. Kavramsal değişimi sağlayabilmek için kullanılacak uygulamalar sayesinde birey zihninde yer alan yanlış kavramlarla çelişebilecek farklı kavramlarla karşı karşıya getirilerek, Piaget'in bilişsel dengesizliği yaratılabilir (Mansour, Wegerif, Skinner, Postlethwaite & Hetherington, 2016). Lin, Yen, Liang, Chiu ve Guo (2016), kavramsal değişimin oluşumunu başlatmak ve sürdürmek için bireyin zihninde bilişsel çatışma yaratmak gerektiğini ifade etmişlerdir. Kavramsal değişim metinleri, kavram haritaları, zihin haritaları ve kavram karikatürleri kavramsal değişimi destekleyen araçlar arasındadır.

Kavramsal değişim metinleri, kavram yanılgıları ve bunların neden yanılgılı olduğunu açıklayan ve yanılgılı bilgilerin yerine doğru bilgilerin ifade edildiği metinlerdir (Demirbaş, Tanrıverdi, Altınışik & Şahintürk, 2011). Temelleri ilk olarak 1982 yılında Posner, Strike, Hewson ve Gertzog, (1982) tarafından geliştirilen kavramsal değişim modeline göre; öğrencilerin mevcut olan yanılgılı kavramlarının, bilimsel ve doğru olan yeni kavramlarla değiştirilmesi gerekir. Mevcut kavram ile yeni kavramın değişiminin gerçekleşebilmesi; öğrencinin yeni kavramı kabul etmesi için dört aşama bulunmaktadır: Öğrencilerin mevcut kavramdan memnuniyetsizlik duymaları; yeni kavramın anlaşılır, mantıklı olması; yeni kavramın faydalı olması; yeni kavramın kullanışlı, verimli olması gerekmektedir.

Kavram haritaları, kavramlar arasındaki ilişkileri göstermeyi sağlayan grafik materyallerdir (Hilbert & Renkl, 2009). Ausubel'in anlamlı öğrenme kuramını temel alan kavram haritalarında amaç; kavramlar arasındaki ilişki ve hiyerarşiyi göstermektir (Novak & diğ., 1983; Novak & Gowin, 1984). Kavram haritaları; en genel anlama sahip kavramdan, en dar kapsamlı kavrama doğru hiyerarşik bir düzende hazırlanmaktadır. Bu şekilde, öğrencilerin konuya yönelik sahip oldukları bilgiler ve varsa kavram yanılgıları görülebilmektedir (Ahmed, Shittu, Yahaya & Dada, 2021).

Zihin haritaları, insan zihnindeki karmaşık bilgilerin organize bir şema halinde, görsel olarak sunulmasını sağlayan araçlardır (Murley, 2007). Zihin haritaları, 1960'ların sonlarına doğru Tony Buzan tarafından beynin her iki yarım küresini de harekete geçirmesi (Adodo, 2013; Evrekli, İnel-Ekici & Balım, 2011), göze ilginç gelmesi ve mümkün olduğunca kısa not almak amacıyla (Brinkmann, 2003) geliştirilmiştir. Beynin iki farklı yarım küresinin farklı işlevleri vardır. Sol yarım küre daha çok analitik düşünme, sayılarla ilgiliyken; sağ yarım küre duygu ve yaratıcılıkla ilgilidir. Zihin haritaları; organizasyonu sağlamak, bilgiyi yapılandırmak, yeni fikirler oluşturmak, zor problemlerin çözümünü sağlamak gibi birçok amaç doğrultusunda da kullanılabilir (Karim, 2018). Anlama ve hatırlamayı kolaylaştırmak, konuya ait bilgilerin analizini sağlamak amacıyla da kullanılmaktadır (Mahmud, Rawshon & Rahman, 2011).

Kavram karikatürleri, konu ya da kavramın günlük yaşamla ilişkilendirilerek tartışılmasına ve en az üç karikatürün görüşlerini ifade etmesine dayanan görsel araçlardır. Gündelik yaşamdaki karikatürler mizah amaçlıyken, kavram karikatürleri öğretim amacıyla kullanılmaktadır (Gölgeli & Saraçoğlu, 2011). Kavram karikatürleri, öğrencilerin fikirlerini ortaya çıkarmak ve doğru

anlamalarını sağlamak amacıyla geliştirilmiştir (Naylor & Keogh 2012). Genellikle kavram yanlışlarının belirlenmesi ve giderilmesi için kullanılırlar. En az üç karikatür, konu ya da kavram ile ilgili görüşlerini ifade eder. Bu karikatürlerden biri bilimsel olarak doğru ifadeyi söylerken, diğer karikatürler yanlış ve bilimsel açıdan yanlış ifadeleri söylemektedir. Kavram karikatürleri öğrencilerin var olan kavram yanlışlarının belirlenmesi ve ön öğrenmelerinin ortaya çıkarılmasında etkilidir (Atasoy, Tekbıyık & Gülay, 2013; Demirel & Aslan, 2014). Öğrencilerin fikirlerini dile getirmelerini ve savunmalarını sağladığı için sınıf içinde bilimsel bir tartışma ortamı yaratma konusunda da etkilidir (Akamca & diğ., 2009; Berg & Kruit, 2017; Gafoor & Shilna, 2013). Kabapınar (2005), kavram karikatürlerinin öğrencilerin araştırmalarını, sorgulamalarını ve tartışmalarını da sağladığını belirtmiştir. Gafoor ve Shilna'ya (2013) göre kavram karikatürleri, kısa metinler ya da ifadelerden oluştuğu için okuryazarlık seviyesi başlangıç düzeyinde olan öğrenciler için de faydalıdır.

Günümüz dijital çağında teknolojinin öğrenme ortamlarına dahil edilmesi ve eğitimde bir araç olarak kullanılması önemli bir gerekliliktir. Günümüz 21. yüzyılında çağdaş bir eğitim anlayışının hakim olması ve öğrenme ortamlarında teknolojinin aktif kullanımı hedeflenmektedir. Kim, Hannafin & Bryan (2007) teknolojik araçların dikkatli sorgulama ve araştırmayı destekleme; yapılandırma ve gözden geçirme için fırsatlar sunma ve bilimsel bilginin öğrenilmesi için işbirlikli bir öğrenme ortamı sağlama gibi faydaları olduğunu belirtmiştir. Öğretim sürecinde önemli rol ve sorumlulukları olan öğretmenlere teknolojinin aktif kullanımı konusunda çok iş düşmektedir. Örneğin, İngiltere ve Singapur'da zihin haritalama, ulusal ilk ve ortaöğretimin zorunlu müfredatına dahil edilmiştir ve öğretmenlerin bunu ustalıkla kullanabilmeleri gerekmektedir (Su, Shao & Zhao, 2022). 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programında da yer alan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi olarak belirtilen yetkinliklere göre bireylerin iş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerini güvenli ve eleştirel bir şekilde kullanmaları beklenmektedir (MEB, 2018). Alan yazında yer alan çalışmalarda öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları ve teknoloji desteğini kullanmaktaki yetkinlik ve yeterlilikler konusunda yeterli becerilere sahip olmadıklarından bahsedilmektedir (Çelik & Karamustafaoğlu, 2016; Erdemir, Bakırcı & Eydurun, 2009; Tünkler, 2021). Öğretim sürecinde önemli rol ve sorumlulukları olan öğretmenlere, teknolojinin aktif kullanımı konusunda çok iş düşmektedir. Geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının da derslerinde teknolojik yazılımları kullanabilme bilgi ve becerileriyle donatılmaları gerekmektedir. Araştırmanın amacı, Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları teknoloji destekli kavramsal değişim etkinliklerinin

etkilerini ortaya koymaktır. Buna bağlı olarak araştırma problemi, “Fen bilgisi öğretmen adayları teknoloji destekli kavramsal değişim etkinliklerine ilişkin başlangıçta neler bilmektedirler ve yapılan uygulamalardan sonra bu konudaki bilgileri nasıl değişmiştir?” şeklinde ifade edilebilir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Çalışma, nitel araştırma desenlerinden açıklayıcı durum çalışmasına dayalıdır. Durum çalışması, bir olay ya da olgunun nasıl işlediğine ilişkin çoklu veri toplayıp, bu verileri derinlemesine incelemeyi hedefleyen bir yaklaşımdır (Subaşı & Okumuş, 2017). Açıklayıcı durum çalışmasında, araştırmanın amacı “neden” ve “nasıl” sorularını cevaplamaya çalışmaktır (Ozan Leymun, Odabaşı & Kabakçı Yurdakul, 2017). Açıklayıcı durum çalışması betimsel olup, bir ya da iki durum kullanılır; bu durum, hakkında az bilgi sahibi olduğunu gösteren bir sebep varsa, verileri yorumlamaya yardımcı olur (Davey, 1990).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 öğretim yılı bahar yarıyılında Ege Bölgesindeki bir Eğitim Fakültesinde ikinci sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarından “Fen Bilgisi Öğretiminde Kavram Yanılgıları” seçmeli dersine çevrim içi devam etmekte olan 10 kadın öğretmen adayı oluşturmaktadır. Söz konusu derse kayıtlı olup, dersi alan 26 (21 kadın, 5 erkek) öğretmen adayı bulunmasına rağmen; uygulama süresince derse çevrim içi katılım göstermiş 10 kadın öğretmen adayı, araştırmaya dahil edilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamında, kavram öğretimi ve kavramsal değişim etkinliklerine ilişkin alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. Kavram haritaları, zihin haritaları, kavram karikatürleri, kavramsal değişim metinleri ile ilgili olan çalışmalar incelenmiş; araştırmanın verilerini toplamak için Kavramsal Değişim Değerlendirme Soruları oluşturulmuştur. Bu sorular, araştırmacılar tarafından hazırlanıp; kapsam geçerliği için ilgili alanda çalışmaları olan fen eğitimcisi dört öğretim üyesinin uzman görüşleri alınmıştır. Öğretim üyelerinden ikisinin fen eğitiminde kavram öğretimi ve teknoloji destekli kavramsal değişim materyallerinin geliştirilmesi ve kullanılması konusunda;

birinin fen eğitiminde teknoloji destekli kavram haritaları, zihin haritaları ve kavram karikatürlerinin kullanımı konusunda; birinin de fen eğitiminde ölçme-değerlendirme ile teknoloji destekli ölçme araçlarının geliştirilmesi ve kullanılması konularında akademik çalışmaları mevcuttur. Uzman görüşlerine başvurulmuş dört öğretim üyesi de araştırmalarında fen eğitiminde nitel veri toplama araçlarını kullanma konusunda deneyimlidirler. Kavramsal Değişim Değerlendirme Soruları uygulanmadan önce uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. “Fen Bilgisi Öğretiminde Kavram Yanılgıları” dersini bir önceki yıl almış olan iki öğretmen adayının soruları cevaplamaları istenerek, soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir. Kavramsal Değişim Değerlendirme Soruları, öğretmen adaylarının kavram haritaları, zihin haritaları, kavram karikatürleri ve kavramsal değişim metinleri hakkında uygulama öncesi ve uygulama sonrası bilgilerini belirlemek için geliştirilen, dokuz maddeden oluşan açık uçlu sorulardır.

Araştırmacı, teknoloji destekli kavramsal değişim uygulamaları konusunda kendini geliştirebilmek ve pilot çalışma için 2019-2020 öğretim yılı güz dönemi süresince dersin öğretim üyesiyle birlikte haftada iki ders saati olan ve fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yüz yüze gerçekleştirilen Fen Bilgisi Öğretiminde Kavram Yanılgıları dersine devam etmiştir. Pilot çalışma sırasında, asıl uygulamada da kullanılacak olan kavram haritası, zihin haritası, kavram karikatürü ve kavramsal değişim metinlerini oluşturmak için uygun yazılımlar ve teknoloji destekli araçlar belirlenmiştir. Ders kapsamında eğitim fakültesi bünyesinde yer alan bilgisayar laboratuvarında 12 ikinci sınıf, bir üçüncü sınıf ve bir dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adayıyla pilot teknoloji destekli kavramsal değişim etkinlik uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Kavram haritası, zihin haritası, kavram karikatürü ve kavramsal değişim metinlerine ilişkin pilot uygulamalar, her biri bir hafta (iki ders saati) olmak üzere dört hafta (sekiz ders saati) sürmüştür. İki ders saatinin ilkinde konuya ilişkin teorik bilgiler kısaca açıklandıktan sonra, ortak bir konuda araştırmacı ve her biri ayrı bilgisayarı kullanan öğretmen adaylarının birlikte uygulama yapmaları sağlanmış; teknolojik programları tanıma ve kullanmaları desteklenmiştir. Uygulamanın ikinci dersinde ise öğretmen adayları 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programındaki 5.-8. sınıf düzeyindeki herhangi bir konuda özgün etkinlik oluşturmuşlardır. Öğretmen adayları uygulama yaparken, araştırmacı laboratuvarında dolaşarak gerektiğinde öğretmen adaylarına teknik destek sağlamış; uygulamalar sırasında onlara rehberlik etmiştir. Ders sonunda da öğretmen adaylarının hazırladıkları etkinlikleri sınıfta sunmaları sağlanmış, onlara geridönütler verilmiştir. Kavram haritaları için kullanılan Inspiration ve zihin

haritaları için kullanılan Mind Manager Yazılımları, bilgisayarlara kurulumları yapılarak kullanımları sağlanan yazılımlar olup; içerikleri görseller, farklı şekiller, renkler ve web ile desteklenmektedir. Kavram karikatürleri ve kavramsal değişim metinleri için kullanılan “Powtoon” Web 2.0 aracı, farklı şekil, görseller, kısa videolar ile desteklenmektedir. Web sitesi içerisinde görsel verilerin çoğu ücretsiz olarak bulunmakla birlikte, ücretli görseller de yer almaktadır.

Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen asıl teknoloji destekli kavramsal değişim uygulamaları 5 hafta (10 ders saati) sürmüş olup; etkinlikler Adobe Connect uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiştir. Asıl uygulamanın ilk haftası olan 6 Mayıs 2021 tarihinde, öğretmen adaylarına kavram öğretimi ve kavramsal değişimden bahsedilmiştir. İkinci hafta olan 11 Mayıs 2021 tarihinde, kavram haritalarından ve “Inspiration” yazılımından bahsedilmiş; öğretmen adaylarının bu yazılımı kullanarak kavram haritaları oluşturmaları sağlanmıştır. Üçüncü hafta olan 20 Mayıs 2021 tarihindeki derste, zihin haritalarının özelliklerinden-hazırlanmasından, “Mind Manager” yazılımından bahsedilmiş ve bu yazılımın kullanımı gösterilmiş; öğretmen adaylarının “Mind Manager” yazılımında zihin haritaları hazırlamaları sağlanmıştır. Uygulamanın dördüncü haftası olan 27 Mayıs 2021 tarihindeki derste, kavram karikatürlerinden ve nasıl oluşturulacağından bahsedilmiş; Powtoon Web 2.00 aracı tanıtılarak, öğretmen adaylarının teknoloji destekli kavram karikatürleri hazırlamaları sağlanmıştır. Beşinci ve son hafta olan 3 Haziran 2021 tarihindeki derste, öncelikle kavramsal değişim metinlerinin özelliklerinden ve bu metinler oluşturulurken nelere dikkat edilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir. Sonra, öğretmen adaylarının Powtoon Web 2.00 aracında kavramsal değişim metinleri hazırlamaları sağlanmıştır. Böylece öğretmen adayları, çevrim içi katıldıkları “Fen Bilgisi Öğretiminde Kavram Yanılgıları” dersi kapsamında 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programından seçtikleri kazanımlara yönelik bireysel olarak teknoloji destekli kavram haritaları, zihin haritaları, kavram karikatürleri ve kavramsal değişim metinleri oluşturmuşlardır. Öğretmen adaylarının oluşturmuş oldukları kavramsal değişim etkinlikleri her hafta incelenmiş ve bunların nitelikleri tartışılmıştır. Çalışma bittikten sonra da öğretmen adaylarına başlangıçtaki “Kavramsal Değişim Değerlendirme Soruları”, tekrar uygulanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Öğretmen adaylarının “Kavramsal Değişim Değerlendirme Soruları”na verdikleri cevaplara içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sırasında ham veriler belirli kategorilere göre kodlanır (Patton, 1990). Kavramsal Değişim Değerlendirme Sorularına verilebilecek cevaplara ilişkin, ilgili alanda

çalışmaları olan iki fen eğitimcisinin uzman görüşleri de alınarak, başlangıçta kategoriler oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının cevaplarından elde edilen kodlar, Uygulama Öncesi (UÖ) ve Uygulama Sonrası (US) olarak ifade edilerek; belirlenmiş olan kategoriler altında gruplandırılmıştır. Ayrıca, ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden örneklere yer verilmiştir. Görüş örneklerine yer verilirken öğretmen adaylarına ÖA1, ÖA2, ÖA3, ..., ÖA10 şeklinde kodlar verilmiştir.

Kavramsal değişim değerlendirme sorularının analizleri, araştırmacılardan biri ile daha önce içerik analizi yapmış olan fen eğitimcisi başka bir değerlendirici tarafından gerçekleştirilmiştir. Analizlerin güvenilirliğini sağlamak için Miles ve Huberman'ın (1994) oluşturduğu "Güvenirlilik = (Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) x 100" formülü kullanılmıştır. Kavramsal değişim değerlendirme sorularına ilişkin analizlerin güvenilirliği %80,26 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, kavram öğrenme ve kavramsal değişim konularında araştırmaları olan fen eğitimcisi bir öğretim üyesiyle de kodlar ve kategorileri üzerinden geçilmiş; veri analizine son şekli verilmiştir.

### Bulgular

Teknoloji destekli kavramsal değişim etkinlik uygulamalarından önce ve sonra kavramsal değişim değerlendirme sorularından elde edilen veriler, tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1'de, öğretmen adaylarının "Kavram haritaları (KH) Fen Bilimleri derslerinin hangi aşamalarında, ne amaçla kullanılabilir?" sorusuna uygulama öncesinde (UÖ) ve uygulama sonrasında (US) verdikleri cevaplara ilişkin kategori ve kodlar yer almaktadır.

Tablo 1.

#### *Kavram Haritalarının Fen Bilimleri Derslerinin Hangi Aşamalarında ve Ne Amaçla Kullanıldığı*

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen Adayları (UÖ)	f	Öğretmen Adayları (US)	f
KH'nın kullanıldığı aşamalar	Her aşama	ÖA5, ÖA6	2	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA10	7
	Değerlendirme aşaması	ÖA1, ÖA3, ÖA10	3	ÖA8	1
	Ders başı	ÖA8, ÖA9, ÖA10	3	ÖA8	1
Ön öğrenmelerin görülmesi	Kavramlar arası ilişkilerin görülmesi	-	-	ÖA1, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10	6
		ÖA1, ÖA3, ÖA7, ÖA8, ÖA10	5	ÖA2, ÖA5	2

KH'nın kullanılması amacı	Konu bütünlüğünün görülmesi	ÖA1, ÖA8	2	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA8	4
	Kalıcı öğrenmenin sağlanması	ÖA2, ÖA4, ÖA5	3	-	-
	Kavram yanlışlarının giderilmesi	ÖA9, ÖA10	2	ÖA3	1
	Kavram yanlışlarının belirlenmesi	-	-	ÖA4, ÖA9	2
	Konunun pekiştirilmesi	-	-	ÖA7	1
	Öğretim materyali olarak	-	-	ÖA10	1
	Hiyerarşinin görülmesi	ÖA3	1	-	-

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının kavram haritalarının Fen Bilimleri derslerinde kullanımıyla ilgili cevaplarının “KH'nın kullanıldığı aşamalar” ve “KH'nın kullanım amacı” olmak üzere iki kategori altında toplandığı görülmektedir. Öğretmen adayları uygulamadan önce kavram haritalarının kullanıldığı aşamalara genellikle ders başında ya da ders sonunda değerlendirme için derken; uygulama sonrasında öğretmen adaylarının çoğunun KH'nın dersin her aşamasında kullanıldığını belirttikleri görülmektedir. Uygulamadan önce kavram haritalarının kullanım amacının, öğretmen adaylarının cevaplarında kavram yanlışlarının giderilmesi, kavramlar arası ilişkilerin görülmesi, kalıcı öğrenmenin sağlanması gibi belirli kodlarda yer aldığı görülürken; uygulama sonrasında kullanım amaçlarında ön öğrenmelerin görülmesini sağlaması, konu bütünlüğünün görülmesi gibi kavram haritasının kullanım alanlarına yönelik daha detaylı cevapların yer aldığı görülmektedir. Aşağıda öğretmen adayı ifadelerinden örnekler verilmiştir:

*“Kavram haritaları bir konuyu başka bir konuyla ilişkilendirirken veya bir konu hakkında öğrenmeyi kolaylaştırmak, bağlantıları anlamak amacıyla kullanılabilir. Her aşamada kullanılabilir” (ÖA5-UÖ).*

*“Kavram haritaları fen bilgisi dersinin bütün aşamalarında kullanılabilir. Örneğin, konuyu anlatmaya başlamadan önce hangi başlıkların işleneceğini göstermek amacıyla, ders sonunda konuyu bütüncül olarak görmek amacıyla ve sınavlarda öğrencileri değerlendirmek amacıyla kullanılabilir.” (ÖA1-US)*

*“Kavram haritalama her aşamada da kullanılabilir. Başlangıç, gelişme, açıklama ya da değerlendirme gibi öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri daha kolay görebilmeleri ve anlamlı öğrenmeler için kullanılabilir. Bilgileri organize etmek için kullanılabilir.” (ÖA2-US)*



“Kavram haritalama ders öncesinde ve sonrasında öğrencilerin konular ile ilgili neler bilip bilmediğini anlamak ya da ders öncesinde gösterilecekse konu ile ilgili kafalarında fikir oluşması ve konu kavramlarını bir bütün halinde görmeleri amacıyla kullanılabilir.” (ÖA8-US)

Tablo 2’de, öğretmen adaylarının “Kavram haritaları hazırlanırken sizce nelere dikkat edilmelidir?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin kategori ve kodlar gösterilmektedir.

Tablo 2.

*Kavram Haritaları Hazırlanırken Nelere Dikkat Edilmesi Gerektiği*

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen Adayları (UÖ)	f	Öğretmen Adayları (US)	f
Kavramlar	İlişkili kavramlara yer verilmesi	ÖA1, ÖA3, ÖA4, ÖA6, ÖA7, ÖA10	6	ÖA2	1
	Basit ve anlaşılır olması	-	-	ÖA1	1
	Öğrenci seviyesine uygunluğu	ÖA4, ÖA5	2	ÖA4, ÖA5	2
Harita düzeni	Hiyerarşik sıralama olması	ÖA1, ÖA3, ÖA8, ÖA9	4	ÖA3, ÖA4, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9	6
	Oklar üzerinde bağlantı ifadeleri bulunması	-	-	ÖA1, ÖA3, ÖA10	3
	Kavramların kutucuklar içerisinde olması	-	-	ÖA1, ÖA4, ÖA6	3
	Okların kullanılması	ÖA6	1	ÖA1, ÖA6	2
	Kavramlar arasında en az bir ilişki bulunması	ÖA6	1	-	1

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının cevaplarının “kavramlar” ve “harita düzeni” olarak iki kategori ve buna bağlı farklı kodlar altında toplandığı görülmektedir. Uygulama öncesinde genellikle kavram haritasında yer alacak olan kavramlara yönelik cevaplar verdikleri, uygulama sonrasında ise cevapların ağırlıklı olarak harita düzeninin nasıl olması gerektiğine yönelik olduğu gözlenmektedir. Aşağıda öğretmen adayı cevaplarından örnekler yer almaktadır:

“Kavram haritasında kullandığımız çeşide göre oluşumuna dikkat etmeliyiz. Kavramlar arasında kullanılan ek kelimeler çok önemlidir. Kavram haritasının en önemli noktasıdır (ÖA9-UÖ).”

“Görsel olarak karmaşık değil daha basit ve anlaşılır olmalı, oklar kullanarak kavramlar arasındaki ilişkiler gösterilmeli, aynı sınıftaki kavramlar aynı hizada yazılmalı, kavramlara verilen örnekler kutucuk içine alınmamalı, okların üstüne kelimeler ekleyerek daha anlaşılır olmalı (ÖA1-US).”

“Öğrencinin seviyesine uygun olması gerekir. Kavramlar hiyerarşik bir sıra oluşturmalıdır. Kavramlara ait örnekler kutucuk içine alınmamalıdır (ÖA4-US).”

“Kavramlar listelenmeli, en genel kavram en üste yazılmalı, kavramlar kutu içine alınmalı, kavramlar arasında oklarla ilişki kurulmalı ve ilişki sözcükleri yazılmalı, aynı düzeydeki kavramlar aynı hizada olmalı (ÖA6-US).”

Tablo 3’te, öğretmen adaylarının “Zihin haritaları (ZH) Fen Bilimleri derslerinin hangi aşamalarında, ne amaçla kullanılabilir?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin kategori ve kodlar yer almaktadır.

Tablo 3.

*Zihin Haritalarının Fen Bilimleri Derslerinin Hangi Aşamalarda ve Ne Amaçla Kullanıldığı*

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen Adayları (UÖ)	f	Öğretmen Adayları (US)	f
ZH’nin kullanıldığı aşamalar	Her aşama	ÖA1, ÖA5, ÖA6	3	ÖA1, ÖA3, ÖA5, ÖA6, ÖA8, ÖA10	6
	Değerlendirme aşaması	ÖA3, ÖA7, ÖA9, ÖA10	4	ÖA2	1
	Ders başı	ÖA3, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10	5	-	-
ZH’nin kullanım amacı	Düşüncelerin somutlaştırılması	ÖA1, ÖA4	2	-	-
	Kavram yanlışlarının belirlenmesi ve giderilmesi	-	-	ÖA4, ÖA9	2
	Kalıcı öğrenmenin sağlanması	ÖA8	1	ÖA1, ÖA2	2
	Not tutmanın sağlanması	-	-	ÖA8	1
	Beyin fırtınası gerçekleştirilmesi	-	-	ÖA9	1
	Farklı fikir ve görüşlerin ortaya konulması	ÖA10	1	-	-
	Bilgilerin sınıflanması ve organize edilmesi	-	-	ÖA7	1

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının cevaplarının zihin haritalarının kullanıldığı aşamalar ve kullanılma amacı olmak üzere iki kategori altında toplandığı gözlenmektedir. Öğretmen adayları zihin haritalarının ders sürecinde kullanıldığı aşamaya, uygulama öncesinde, genel olarak ders başında ya da ders sonunda değerlendirmek için derken; uygulama sonrasında, daha çok her aşamada cevabını verdikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının uygulama öncesinde kullanım amacına verdikleri cevaplar daha yüzeyselken; uygulama sonrasında verdikleri cevapların zihin haritalarının daha detaylı özellikleri ile ilgili olduğu görülmektedir. Aşağıda öğretmen adayı cevaplarından örneklere yer verilmektedir:

“Zihin haritaları, anahtar kelimeleri birbirine bağlamak amacıyla kullanılabilir. Dersin tüm aşamalarında kullanılabilir” (ÖA5-UÖ).

“Zihin haritaları konuyla ilgili terim, formül ve kavramların doğru hatırlanmasını sağlar” (ÖA7-UÖ).

“Zihin haritaları konuyu anlatmaya başlamadan önce konuya dikkat çekmek amacıyla, konuyu bitirdikten sonra özet yapmak ve bütüncül olarak bakmak amacıyla, sınavlarda da öğrencileri değerlendirmek amacıyla kullanılabilir. Kavramları ve düşünceleri ilişkilendirmek ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak amacıyla kullanılabilir” (ÖA1-US).

“Öğrencilere konu öğretiminde kullanılır. Bilgiyi görseller sayesinde somut hale getirir” (ÖA4-US).

“Öğrencilerin öğrenmelerindeki değerlendirmelerde kullanılabilir. Zihinde oluşan bilginin etkin bir şekilde aktarılması amacıyla kullanılır. Renkli, düzenli ve akılda kalıcıdır, böylece anlamayı kolaylaştırır” (ÖA2-US).

Tablo 4’te, öğretmen adaylarının “Zihin haritaları hazırlanırken sizce nelere dikkat edilmelidir?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin kategori ve kodlar gösterilmektedir.

Tablo 4.

*Zihin Haritaları Hazırlanırken Dikkat Edilmesi Gerekenler*

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen Adayları (UÖ)	f	Öğretmen Adayları (US)	f
Harita düzeni	Merkezden etrafa dalların yayılması	ÖA9, ÖA10	2	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA6, ÖA7, ÖA8	6
	Renkli ve dikkat çekici olması	ÖA7, ÖA10	2	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA8, ÖA10	5
	Görsellerle desteklenmesi	-	-	ÖA8, ÖA9, ÖA10	3
	İlişkili kavramlar arası bağlantı	ÖA10	1	-	-
	Kullanılan görseller ve kavramların uyumu	-	-	ÖA4	1
	Yanılgılı ifadelerden kaçınma	ÖA4	1	-	-
	Konu ve kavram	Anlamlı bağlantılar kurulması	ÖA1, ÖA7	2	-
Konuların önem sırasına göre dizilmesi		ÖA2	1	-	-
Öğrenci seviyesine uygunluğu		ÖA5	1	-	-

Tablo 4’te, öğretmen adaylarının zihin haritaları hazırlanırken dikkat edilmesi gerekenlere yönelik cevapları yer almaktadır. Öğretmen adaylarının cevapları, “harita düzeni” ve “konu ve kavram” kategorileri ile farklı birçok kod altında toplanmıştır. Uygulama öncesi öğretmen adaylarının cevaplarının genellikle konu ve kavram alt teması altında toplandığı, uygulama sonrasında ise harita düzeni ile ilgili cevapların daha fazla olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında öğretmen adaylarının cevaplarının genel olarak zihin haritasının görsel görüntüsü ve düzenine yönelik olduğu gözlenmektedir. Aşağıda öğretmen adayı cevaplarından örnekler yer almaktadır:

*“Anlamlı bağlantılar kurulmaya dikkat edilmeli.” (ÖA1-UÖ)*

*“Öğrencilerin bilgiyi zihinlerinde hayal edebilecekleri şekilde zihin haritaları tasarlanmalıdır. Yanlış kelimelerden kaçınılmalıdır, aksi halde kavram yanlışlığına dönüşebilir” (ÖA4-UÖ).*

*“Kavramlar görsellerle desteklenmeli, birbiriyle ilişkilendirilmeli, etkileyici görseller kullanılmalı, açık renkler kullanılmalı. Okların düzenine dikkat edilmeli ve son olarak da ortadan başlanarak etrafa yayılacak şekilde hazırlanmalıdır” (ÖA1-US).*

*“Merkezden dallara ayrılmalıdır. Dalların kalından inceye olmasına dikkat etmeliyiz. Anahtar kelimelerin yanına o konuyla ilgili çağrışım yapacak, görsellik açısından resimler eklemeye dikkat etmeliyiz. Renkler kullanmalıyız, bu daha akılda kalıcı olabilir. Merkezden yayılan bir şekilde olmalı” (ÖA2-US).*

*“Konuyla ilgili anahtar sözcük ya da kelime merkeze yazılır. Merkezi sözcüğün çevresine oklarla ilişkili sözcükler yazılır. Okların üzerine bağlantı kelimeleri yazılır” (ÖA6-US).*

Tablo 5’te, öğretmen adaylarının “Kavram haritaları ve zihin haritaları arasındaki farklar neler olabilir?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin kategori ve kodlar yer almaktadır.

Tablo 5.

*Kavram Haritaları ve Zihin Haritaları Arasındaki Farklar*

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen Adayları (UÖ)	f	Öğretmen Adayları (US)	f
Zihin haritaları	Görselliğin ön planda tutulması	ÖA2	1	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA8, ÖA9, ÖA10	7
	Düşüncelere göre çağrışım ile zihindekilerin ortaya çıkarılması	ÖA1, ÖA5, ÖA8	3	ÖA3, ÖA5, ÖA7	3
	Genelden özele sıralanması	ÖA6, ÖA7, ÖA9, ÖA10	4	ÖA3, ÖA6, ÖA7, ÖA9, ÖA10	5

	Ön bilgiler ile yeni bilgiler arasında bağlantı kurulması	ÖA5	1	ÖA1, ÖA5, ÖA8	3
Kavram haritaları	Kavramlar arası ilişkilere yer verilmesi	ÖA1, ÖA6	2	ÖA2	1
	Bilgilerin organize edilmesi	-	-	ÖA3	1

Tablo 5’te öğretmen adaylarının cevaplarından yola çıkılarak oluşturulan kodlar, zihin haritaları ve kavram haritaları kategorileri altında toplanmıştır. Uygulama öncesinde öğretmen adaylarının cevaplarının daha sınırlı olduğu görülürken; uygulama sonrasında, kavram haritalarının hiyerarşik düzenine ve zihin haritalarının görsellerle desteklenmesi gibi özelliklere daha çok değindikleri görülmektedir. Aşağıda öğretmen adayı cevaplarından örneklere yer verilmiştir:

*“Zihin haritaları, daha çok görselliğe hitap ediyor. Kavram haritalarına göre sanatsal yönü daha ağırdır” (ÖA2-UÖ).*

*“Zihin haritasında düşüncelere göre çağrışım yapılıyor. Kavram haritasında ise diğer kavramlarla ilişkisine bakılıyor” (ÖA1-UÖ).*

*“Kavram haritasında; öğrenci bildiği ya da yeni öğrendiği kavramlar arasındaki ilişkiyi ele alarak hiyerarşik olarak sıralar. Kavramlar birden fazladır. Zihin haritasında ise ana kavramla diğer kavramlar arasında bağlantılar kurarak öğrenir. Burada semboller, şekiller de koyarak, görsel hafızasını da etkin kılarak öğrenmeyi kolaylaştırır. Ayrıca zihin haritasında bir tane kavram bulunur ve diğer öğelerle ağ sistemiyle ilişkilendirilir” (ÖA8-US).*

*“Kavram haritaları bilgileri organize etmeyi, hiyerarşik sıraya göre düzenlemeyi ve kavramlar arasında anlamlı ilişki kurmayı sağlar. Zihin haritalarında ise beyin çağrışımlarla kavramlar arasında ilişki kurar. Bu çağrışımlar sembol, resim vb. gibi etkenlerle yapılabilir” (ÖA3-US).*

Tablo 6’da, öğretmen adaylarının “Kavram karikatürleri Fen Bilimleri derslerinin hangi aşamalarında, ne amaçla kullanılabilir?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin kategori ve kodlar gösterilmektedir.

Tablo 6.

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen Adayları (UÖ)	f	Öğretmen Adayları (US)	f
	Değerlendirme aşaması	ÖA1, ÖA4	2	ÖA1, ÖA2, ÖA6, ÖA10	4
KK’nin kullanıldığı aşamalar	Ders başı	ÖA7	1	ÖA1, ÖA6, ÖA7	3
	Her aşama	ÖA5	1	ÖA3, ÖA5	2

	Kavram yanlışlarının belirlenmesi	ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA7, ÖA10	5	ÖA1, ÖA3, ÖA4, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9	7
KK'nin kullanım amacı	Konunun tartışılması	ÖA1, ÖA6, ÖA7	3	ÖA3, ÖA6, ÖA8	3
	Bilgilerin sorgulanması	ÖA8	1	ÖA2, ÖA10	2
	Kavramsal gelişimin sağlanması	ÖA5	1	ÖA5, ÖA10	2

Tablo 6’da kavram karikatürlerinin fen bilimleri derslerinin hangi aşamalarında ve ne amaçla kullanıldığına sorusuna verilen öğretmen adayları cevapları; kullanıldığı aşamalar ve kullanım amacı olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Uygulama öncesinde, öğretmen adaylarından bazılarının kavram karikatürlerinin dersin hangi aşamasında kullanıldığına dair bir cevapları bulunmamaktadır. Uygulama sonrasında ise, uygulama öncesinde bu soruyu cevapsız bırakan öğretmen adaylarının kavram karikatürlerinin, dersin hangi aşamalarında kullanılabileceğini ifade ettikleri gözlenmiştir. Kullanım amacı kategorisinde ise öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki cevaplarının, kavram yanlışlarının belirlenmesi ve konunun tartışılması kodlarında toplandığı görülmektedir. Aşağıda öğretmen adayları cevaplarından örnekler yer almaktadır:

“Konuyu tamamen öğretmiyor sadece özetliyor ve kavram yanlışlarını ortaya çıkarıyor” (ÖA2-UÖ).

“Kavram karikatürleri, Fen Bilimleri derslerinde giriş, öğrenme sürecinde ve değerlendirme aşamalarında kullanılabilir. Dikkat çekmek amaçlı veya kavramsal gelişim sağlamak amacıyla kullanılabilir” (ÖA5-UÖ).

“Kavram karikatürü, kavram yanlışlarının ortaya çıkarılması ve dersin daha eğlenceli, dikkat çekici olması için kullanılabilir. Dersin her aşamasında kullanılabilir ve öğrenciler arasında tartışma ortamı yaratılır. Soyut olan kavramlar somutlaştırılır” (ÖA3-US).

“Derste öğrenilen bilgileri tartışmalarını, kavram yanlışları varsa ortaya çıkmasını, var olan düşüncelerini ifade etmelerini ve derse daha çok odaklanarak öğrenmelerini kolaylaştırmak amacıyla kullanılır” (ÖA8-US).

“Öğrenme ve öğretme sürecinde, değerlendirme sürecinde kullanılabilir. Öğrencileri eğlendirerek ve zevk alarak bildiklerini sorgulamak amacıyla kullanılır” (ÖA2-US).

Tablo 7’de, öğretmen adaylarının “Kavram karikatürleri hazırlanırken sizce nelere dikkat edilmelidir?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin kategori ve kodlar yer almaktadır.

Tablo7.

*Kavram Karikatürleri Hazırlanırken Dikkat Edilmesi Gerekenler*

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen Adayları (UÖ)	f	Öğretmen Adayları (US)	f
Karikatür düzeni	Farklı görüşlere yer verilmesi	ÖA6, ÖA7	2	ÖA3, ÖA4, ÖA6, ÖA9	4
	Dikkat çekici olması	ÖA1, ÖA2, ÖA8	3	ÖA7	1
	En az üç karaktere yer verilmesi	-	-	ÖA1, ÖA2, ÖA6, ÖA9	4
	Karikatürlerin öğrenci seviyesine uygunluğu	ÖA3, ÖA4, ÖA5	3	-	-
	Bir kavram yanlışlığına yönelik olması	-	-	ÖA1, ÖA8	2
Konu ve kazanım	Konunun özetlenmesi	ÖA1, ÖA10	2	-	-
	Kavram yanlışlığının fark ettirilmesi	ÖA9, ÖA10	2	-	-
	Kavram yanlışlarının giderilmesi	ÖA7	1	-	-

Tablo 7’de öğretmen adaylarının cevapları, “karikatür düzeni” ile “konu ve kazanım” kategorileri altında toplanmıştır. Uygulama öncesinde, öğretmen adaylarının cevapları genel olarak konu ve kazanım kategorisi ile karikatür düzeni kategorisinde dikkat çekici olması ve öğrenci seviyesine uygunluk kodlarında yoğunlaşmıştır. Uygulama sonrasında ise en az üç karakterin bulunması, kavram yanlışlığına yönelik olması gibi kodlara yönelik cevapların yoğunlukta olduğu gözlenmektedir. Aşağıda öğretmen adayı cevaplarından örneklere yer verilmiştir:

“Öğrencilerin dikkatinin artmasına...” (ÖA2-UÖ).

“Kavram yanlışlığı içeren en az iki cümle olmalıdır. Bir düşünce ise bilimsel anlamda doğru olmalı, kavram yanlışlığı içermemelidir” (ÖA4-US).

“Karikatürdeki karakterlerin yaş, boy, cinsiyet, sözcük sayıları vb. aynı veya yakın olmalıdır. Öğrencinin bilgi seviyesi ve kazanımlarına uygun hazırlanmalıdır” (ÖA5-US).

“Karşıt görüşler oluştururken yeni kavram yanlışlıkları oluşturmamaya dikkat edilmelidir. Değişik ve ilgi çekici olmalıdır” (ÖA7-US).

Tablo 8’de, öğretmen adaylarının “Kavramsal değişim metinleri (KDM) Fen Bilimleri derslerinin hangi aşamalarında, ne amaçla kullanılabilir?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin kategori ve kodlar gösterilmektedir.

Tablo 8.

*Kavramsal Değişim Metinlerinin Fen Bilimleri Derslerinde Hangi Aşamalarda ve Ne Amaçla Kullanılacağı*

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen Adayları (UÖ)	f	Öğretmen Adayları (US)	f
KDM'nin kullanıldığı aşamalar	Ders başı	ÖA1, ÖA8, ÖA10	3	ÖA1, ÖA3	2
	Değerlendirme aşaması	ÖA7, ÖA8, ÖA10	3	ÖA1, ÖA3, ÖA6, ÖA8	4
	Her aşama	ÖA5	1	ÖA5, ÖA7, ÖA10	3
KDM'nin kullanım amacı	Kavram yanlışlarının belirlenmesi	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA8	5	ÖA1, ÖA3, ÖA4, ÖA7, ÖA9, ÖA10	6
	Kavram yanlışlarının giderilmesi	ÖA9, ÖA10	2	ÖA2, ÖA3, ÖA5, ÖA6, ÖA8, ÖA10	6
	Konulardaki eksikliklerin görülmesi	ÖA2, ÖA6	2	-	-
	Kavramsal değişimin sağlanması	ÖA3, ÖA5, ÖA7	3	ÖA1, ÖA9	2

Tablo 8’de öğretmen adaylarının kavramsal değişim metinlerinin dersin hangi aşamalarında kullanılabileceğine ilişkin cevapları, “kullanıldığı aşamalar” ve “kullanım amacı” kategorileri ve farklı birçok kod altında toplanmıştır. Uygulama sonrasında, kavram yanlışlarının belirlenmesi ve kavram yanlışlarının giderilmesi kodlarında, uygulama öncesindeki göre daha çok öğretmen adayı cevabı bulunduğu gözlenmektedir. Aşağıda öğretmen adayları cevaplarından örnekler yer almaktadır:

*“Amaç, kavram yanlışlarını ortaya çıkarmaktır. Ders öncesinde öğrencilerin ön bilgilerini yoklamak amacıyla kullanılabilir” (ÖA1-UÖ).*

*“Kavramsal değişim metinleri, kavram yanlışlarının nedeninin neler olduğunu belirten ve bu kavramların yanlış olduğunu, örneklerle bu yanlışından kurtarmayı amaçlayan metinlerdir. Fen Bilimleri dersinin tüm aşamalarında kullanılabilir” (ÖA5-US).*

*“Kavramsal değişim metinleri; öğrencilerin kavram yanlışlarını ortaya çıkarmak, onlara fark ettirmek ve yerine doğru olan kavramların ve tanımların yer almasını sağlamak... Öğrencinin bunu kendisinin fark etmesini sağlamak...” (ÖA9-US).*

*“Ders sonrasında, konuya dair fikir üretmek ve tartışma ortamı oluşturmak ve konuya dair kavram yanlışları var ise bunları değiştirerek öğrencilerin doğru bilgiyi anlamasını sağlamak amacıyla kullanılır” (ÖA8-US).*

Tablo 9’da, öğretmen adaylarının “Kavramsal değişim metinleri hazırlanırken dikkat edilmesi gerekenler nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin kategori ve kodlar yer almaktadır.

Tablo 9.



*Kavramsal Değişim Metinleri Hazırlanırken Dikkat Edilmesi Gerekenler*

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen Adayları (UÖ)	f	Öğretmen Adayları (US)	f
Konu ve kavram	Kavram yanlışlığıyla başlaması	ÖA3, ÖA6	2	ÖA1, ÖA6, ÖA8, ÖA9	4
	Yanlış bilgi ile doğru bilginin değiştirilmesi	ÖA1, ÖA7, ÖA8	3	ÖA1, ÖA4	2
	Kavram yanlışlarının ortaya çıkarılması	ÖA1, ÖA5, ÖA9	3	-	-
Metin düzeni	Çürütücülerin yer alması	ÖA4, ÖA5	2	ÖA5, ÖA10	2
	Hoşnutsuzluk yaratması	-	-	ÖA3, ÖA9, ÖA10	3
	Anlaşılır ve bilimsel olması	-	-	ÖA3, ÖA6, ÖA7	3
	Kademeli olması	ÖA2, ÖA10	2	-	-

Tablo 9’da öğretmen adaylarının kavramsal değişim metinleri hazırlanırken dikkat edilmesi gerekenlere ilişkin cevapları, “konu ve kavram” ve “metin düzeni” kategorileri altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının uygulama öncesinde konu ve kavram kategorisi altında, kavram yanlışlığıyla başlaması, kavram yanlışlarının ortaya çıkarılması ve bilimsel olarak yanlış bilgi ile doğru bilginin değiştirilmesi kodlarına ait cevapları bulunmakta; uygulama sonrasında ise cevaplarının kavram yanlışlığıyla başlaması ve bilimsel olarak yanlış bilgi ile doğru bilginin değiştirilmesi kodları altında toplandığı görülmektedir. Metin düzeni kategorisine ait cevaplarda ise öğretmen adaylarının uygulama öncesinde kavramsal değişim modelindeki hoşnutsuzluk durumu ile anlaşılır ve bilimsel olmasından bahsetmedikleri, bunun uygulama sonrasındaki cevaplarında yer aldığı gözlenmektedir. Aşağıda öğretmen adayı cevaplarından örneklere yer verilmektedir:

*“Kavramsal değişim metninin aşamalarına dikkat edilmelidir. Sırasıyla her basamak uygulanmalıdır” (ÖA10-UÖ).*

*“Kavram yanlışlığı üzerine hazırlanmalıdır. Öğrencinin yanlış bildiği kavramdan rahatsız olması, yeni kavramın ise anlaşılır olması ve kullanışlı olması gerekmektedir. Kavramlar arasındaki fark, örneklerle açıklanmalıdır. Kavram yanlışlığı giderilmelidir” (ÖA1-US).*

*“Kavramsal değişim metinleri hazırlanırken öğrencinin kavram yanlışlıkları tespit edilmeli ve bu yanlışlıklara yönelik, öğrencilerin yanlışlıklarını düzeltmeye odaklı ikna edici şekilde metinler hazırlanmalıdır” (ÖA5-US).*

*“Öncelikle öğrenciye kavram yanlışlığı fark ettirilmeli, sonrasında örnekler vererek ve açıklamalar yaparak öğrencinin zihnini rahatsız etmeli ve öğrenci doğru tanımlar aracılığıyla doğru kavramı zihnine yerleştirmeli” (ÖA9-US).*

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları teknoloji destekli kavramsal değişim etkinliklerinin etkilerini ortaya koymak için yapılan bu çalışmada öğretmen adayları, uygulama öncesinde, kavram haritalarının daha çok ders başında ya da değerlendirme aşamasında kullanılabileceğini belirtirlerken; uygulama sonunda dersin her aşamasında kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Uygulama sonrasında öğretmen adaylarının, uygulama öncesine göre kavramsal değişim etkinlikleri ile ilgili daha fazla bilgiye sahip olduklarını belirtmek mümkündür. Kurnaz ve Pektaş'ın (2013) gerçekleştirdikleri çalışmada da fen ve teknoloji öğretmenleri, kavram haritalarının derslerde öğrenme-öğretme ve değerlendirme sürecinde kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Çalışmanın aksine, Şahin'in (2001) fen bilgisi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmen adayları kavram haritalarının öğrenciye ölçme-değerlendirme aşamasında kullanılarak yararlı olmayacağını belirtmişlerdir.

Uygulama sonunda, öğretmen adayları kavram haritalarının fen derslerinde bütünlüğün görülmesi, kavramlar arası ilişkilerin belirtilmesi ve ön öğrenmelerin tespit edilmesi amacıyla kullanılabileceğini; hazırlanırken ise ilişkili kavramlara yer verilmesi, hiyerarşik yapının ve okların bulunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Uygulama süresinde öğretmen adaylarına kavram haritasına yönelik bilgi verilmiş olması ve bu durumun sadece teorik düzeyde kalmayıp, onların aynı zamanda Inspiration yazılımını da kullanarak uygulama yapmaları, hem konuya daha fazla hakim olmalarını, hem de konunun belirgin özelliklerine vurgu yapmalarını sağlamış olabilir. Gündüz'ün (2015) gerçekleştirdiği çalışmada da öğretmenler, kavram haritalarının bütünlük sağlanması ve kavramların ilişkilendirilmesi amacıyla kullanılmasının öneminden söz etmişlerdir.

Öğretmen adayları, uygulama öncesinde zihin haritalarının daha çok ders başında ya da değerlendirme aşamasında kullanılabileceğini ifade ederlerken, uygulama sonrasında dersin her aşamasında kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca zihin haritalarının fen derslerinde not tutmak, bilgilerin organize edilmesini sağlamak, yaratıcılığı geliştirmek ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak gibi amaçlarla kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Zihin haritaları hazırlanırken ise, merkezden etrafa yayılmasına, renkli ve dikkat çekici olmasına, hayal gücüne dayalı olmasına dikkat edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları uygulama öncesi verdikleri cevaplarda zihin haritasına yönelik özellikleri net bir şekilde ifade edemezlerken ve genellikle kavram haritasıyla benzer özellikleri belirtirlerken; uygulama sonrasında zihin haritasının hazırlanma kuralları ve

amacına yönelik birçok özellikten bahsedebilmişlerdir. Uygulamada kavramsal değişim etkinliklerine yönelik bilgileri dikkatle dinledikleri ve yazılımlara ilişkin uygulamaların amacına ulaştığı sonucuna ulaşılabilir. Benzer şekilde, Holland, Holland ve Davies (2004) MindManager yazılımını kullandıkları çalışmada da, öğrenciler zihin haritalarının bilgi organizasyonunu sağladığını ifade etmişlerdir. Keleş'in (2012) çalışmasında ilkökul öğretmenleri, zihin haritalarının yaratıcılığı geliştirdiğini ve öğrenmenin her kademesinde uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Zeybek'in (2020) gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin zihin haritalarının tekrar amaçlı da kullanılabilirliğini belirtmeleri; yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının "Not tutma amaçlı kullanılabilir." ifadesiyle ilişkilendirilebilir.

Uygulama sonunda öğretmen adayları, kavram karikatürlerinin ders başında ya da değerlendirme aşamasında, kavram yanlışlarının belirlenmesi, tartışma ortamı oluşturma ve kavramsal gelişim sağlama amacıyla kullanılabilirliğini ifade etmişlerdir. Kavram karikatürleri hazırlanırken dikkat edilmesi gerekenleri, en az üç karikatürün yer alması ve farklı görüşlerin bulunması şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının, kavram karikatürlerinin kullanılma amaçlarına yönelik olarak kavram karikatürleri hazırlamaya dikkat ettikleri söylenebilir. Bu da öğretmen adaylarının, kavram karikatürlerini hazırlarken öğrenci seviyesini ve kazanıma uygunluk gibi diğer dikkat edilmesi gereken durumları yeterince göz önünde bulundurmamalarına sebep olabilir. Benzer şekilde Cengizhan (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da, öğretmen adayları kavram karikatürlerinin tartışma ortamı yaratmayı teşvik ettiğini ve konu eksiklerini fark etmek amacıyla kullanılabilirliğini belirtmişlerdir. Şaşmaz-Ören (2009) de çalışmasında, öğretmen adaylarının kavram karikatürlerinde en az üç karakter olması gerektiğini belirttiklerini ifade etmiştir. Alanyazında yer alan çalışmalar, öğretmen adaylarının kavram karikatürlerinin tartışma ortamı sağladığı görüşünü desteklemektedir (Gafoor & Shilna, 2013).

Kavramsal değişim metinlerinin derslerin hangi aşamasında kullanılacağına ilişkin öğretmen adayları cevapları; ders başında, değerlendirmede ve dersin her aşamasında şeklindedir. Öğretmen adaylarının kavramsal değişim metinlerinin hangi aşamalarda kullanılacağına ilişkin uygulama sonrası cevaplarında, uygulama öncesine göre gözle görülür bir değişim olmadığı görülmektedir. Bu durumda, öğretmen adaylarının kavramsal değişim metinlerine ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları, kavramsal değişim metinlerinin kavram yanlışlarının ortaya çıkarılması, giderilmesi ve kavramsal değişimin sağlanması amacıyla kullanılabilirliğini

belirtmişlerdir. Ayrıca kavramsal değişim metinleri hazırlanırken kavram yanılgısıyla başlaması, yanlış kavramın doğru olan bilimsel bilgiyle değiştirilmesinin sağlanması, kavramsal değişim metninin öğrencide hoşnutsuzluk yaratması, anlaşılır ve bilimsel olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının kavramsal değişim metinleri hazırlanırken dikkat edilmesi gerekenlere ve amaçlarına ilişkin belirgin ve net cevaplar verdikleri görülmektedir. Özellikle Posner ve diğerlerinin (1982) gerçekleştirdikleri çalışmada bahsetmiş oldukları memnuniyetsizlik, anlaşılabilirlik, faydalılık ve kullanılabilirlik gibi ifadeler de yer verdikleri görülmektedir. Bu durum; öğretmen adaylarının, uygulama sonrasında kavramsal değişim metinleriyle ilgili bilgilere sahip olduklarını ve önemli noktalara dikkat ettiklerini göstermektedir. Demirbaş ve diğ. (2011) de çalışmalarında, kavramsal değişim metinlerinin öğretmen adaylarının kavram yanılgılarını giderdiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Diakidoy, Kendeou ve Loannides (2003) ile Çobanoğlu ve Kalafat (2012) öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışmalarda, kavramsal değişim metinlerinin öğrencilerin kavram yanılgılarını azalttığını ifade etmişlerdir. Uygulama sonrasında öğretmen adaylarının “Kavramsal değişim metinleri kavram yanılgısıyla başlamalı” ifadesi, Kurudayıoğlu ve Yılmaz’ın (2014) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada sadece önerme kısmının başarılı yapılmış olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Öğretmen adaylarına, araştırma öncesi ve araştırması sonrası uygulanan kavramsal değişim değerlendirme sorularına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının uygulama öncesine göre cevaplarının daha bilimsel olduğunu görülmektedir. Uygulama öncesinde, sorulara daha yüzeysel ve tanım şeklinde cevaplar verirken; uygulama sonrasında cevaplarının kavramsal değişim etkinliklerinin daha detaylı özelliklerine yönelik olduğu fark edilmektedir. Öğretmen adaylarının kavramsal değişim etkinliklerinin uygulanma aşamalarına yönelik cevapları değerlendirildiğinde; kavram haritası, zihin haritası ve kavram karikatürleri için uygulama sonrası cevaplarının daha bilimsel ve detaylı olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının, kavramsal değişim metinlerinin uygulanma aşaması konusunda vermiş oldukları uygulama öncesi ve uygulama sonrası cevaplarında önemli bir değişim olmadığı söylenebilir. Öğretmen adayları, kavramsal değişim etkinlikleri hazırlanırken dikkat edilmesi gerekenler için uygulama öncesinde daha çok konu ve kavramlardan bahsetmişlerdir. Uygulama sonrasında daha çok kavram haritalarının hiyerarşik yapısından; zihin haritalarının merkezden dağılması ve renklerle, görsellerle desteklenmesinden; kavram karikatürlerinin en az üç karikatürden oluşması ve yer alması gereken ifadelerin niteliğinden; kavramsal değişim metinleri için ise kavram yanılgısıyla

başlaması, çürütücülerin olması ve hoşnutsuzluk yaratıp öğrencide kavramsal değişimi gerçekleştirmesinin öneminden bahsettikleri görülmektedir.

Yapılan araştırmaya ilişkin şu önerilerde bulunulabilir: Öğretmen adayları, uygulamalar sırasında zaman zaman internet erişim sıkıntısı yaşadıklarını ve programların yavaş olduğunu ifade ettiklerinden, bunun giderilmesi için teknik altyapıya yönelik düzeltmeler gerçekleştirilebilir. Öğretmen adaylarından bazıları, uygulamalar sırasında kullanılan programların İngilizce olmasından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ifade ettiklerinden, böyle uygulamalar öncesinde programlara yönelik temel İngilizce eğitimi verilebilir. Öğretmen adayları, uygulamaya uzaktan eğitim sistemi ile katıldıkları için bazılarının bilgisayarlarında uygulamalarla ilgili problemler yaşanmıştır. Bu sorunların yaşanmaması için çalışma, bilgisayar sınıfı olan bir ortamda yüz yüze gerçekleştirilebilir.

### Kaynakça

- Adodo, S. (2013). Effect of mind-mapping as a self-regulated learning strategy on students' achievement in basic science and technology. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(6), 163-172. <https://www.richtmann.org/journal/index.php/mjss/article/view/295/311>
- Ahmed, M. A., Shittu, F. A., Yahaya, L. & Dada, A. O. (2021). Effects of concept-mapping instructional strategy on senior school students' achievement in biology, lagos state, nigeria. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 9(1), 14-23. <https://ajap.um.edu.my/index.php/MOJES/article/view/28216>
- Akamca, G. Ö., Ellez, A. M. & Hamurcu, H. (2009). Effects of computer aided concept cartoons on learning outcomes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 296-301. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.054>
- Atasoy, Ş., Tekbıyık, A. & Gülay, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin ses kavramını anlamaları üzerine kavram karikatürlerinin etkisi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(1), 176-196. [https://www.researchgate.net/publication/277564460\\_Besinci\\_Sinif\\_Ogrencilerinin\\_Ses\\_Kavramini\\_Anlamalari\\_Uzerine\\_Kavram\\_Karikaturlerinin\\_Etkisi](https://www.researchgate.net/publication/277564460_Besinci_Sinif_Ogrencilerinin_Ses_Kavramini_Anlamalari_Uzerine_Kavram_Karikaturlerinin_Etkisi)
- Berg, E. & Kruit, P. (2017). Investigating with concept cartoons: Practical suggestions for using concept cartoons to start student investigations in elementary school and beyond. *Scientia in Education*, 8(Special issue), 129-138. <https://doi.org/10.14712/18047106.737>
- Brinkmann, A. (2003). Graphical knowledge display – mind mapping and concept mapping as efficient tools in mathematics education. *Matematics Education Review*, 16, 35-48.

<https://blogs.commons.georgetown.edu/cctp-850-spring2010/files/graphical-knowledge-display.pdf>

- Canpolat, N. & Pınarbaşı, T. (2002). Fen Eğitiminde Kavramsal Değişim Yaklaşımı-I: Teorik Temelleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(1), 59-66. [https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as\\_sdt=0%2C5&q=Canpolat+ve+P%C4%B1narba%C5%9F%C4%B1+2002&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Canpolat+ve+P%C4%B1narba%C5%9F%C4%B1+2002&btnG=)
- Cengizhan, S. (2011). Modüler öğretim tasarımıyla entegre edilmiş kavram karikatürleri hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 93-104. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/338/262>
- Çaycı, B. (2007). Kavram değiştirme metinlerinin kavram öğrenimi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 87-102. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6751/90773>
- Çelik, H. & Karamustafaoğlu, O. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik kavramları öğretiminde bilişim teknolojilerinin kullanımına yönelik öz-yeterlik ve görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 182-208. <https://doi.org/10.17522/nefmed.95930>
- Çobanoğlu, E. O. & Kalafat, S. (2012). *İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersinde kavramsal değişim metinlerinin kullanımı: bir eylem araştırması*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 118, Niğde: Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi. <https://silo.tips/download/lkretm-6-sinif-fen-ve-teknoloj-dersnde-kavramsal-dem-metnlernn-kullanimi-br-eyle>
- Davey, L. (1990). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2(9), 1-2. <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol2/iss1/9>
- Demirbaş, M., Tanrıverdi, G., Altınışik, D. & Şahintürk, Y. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çözeltiler konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde kavramsal değişim metinlerinin etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 52-69. <https://tr-static.eodev.com/files/d18/3271e4085f3a58811fef750930c001f8.pdf>
- Demirel, R. & Aslan, O. (2014). Kavram karikatürleriyle desteklenen fen ve teknoloji öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları ve kavramsal anlamalarına etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 368-392. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/5460/74070>
- Diakidoy, I. N., Kendeou, P. & Loannides, C. (2003). Reading about Energy: The Effects of Text Structure in Science Learning and Conceptual Change. *Contemporary Educational Psychology*, 28(3), 335-356. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00039-5](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00039-5)
- Erdemir, N., Bakırcı, H. & Eydurhan, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(3), 99-113. <https://www.tused.org/index.php/tused/article/view/130>

- Evrekli, E., İnel-Ekici, D. & Balım, A. G. (2011). Fen öğretiminde kavram karikatürleri ve zihin haritalarının birlikte kullanımının etkileri üzerine bir araştırma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 58-85. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/39830>
- Gafoor, K. A. & Shilna, V. (2013). *Role of concept cartoons in chemistry learning*. Two Day National Seminar on Learning Science by Doing-Sciencing (5-6 December), India: Kannur. <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/133801/542-2992-1-PB.pdf>
- Giombini, L. (2004). *From thought to conceptual maps: Cmaptools as a writing system*. Concept Maps: Theory, Methodology, Technology Proc. of the First International Conference on Concept Mapping (pp. 273-280). Spain: Pamplona. <http://cmc.ihmc.us/Papers/cmc2004-179.pdf>
- Gölgeli, D. & Saraçoğlu, S. (2011). Fen ve teknoloji dersi “ışık ve ses” ünitesinin öğretiminde kavram karikatürlerinin kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(31), 113-124. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erusosbilder/issue/23765/253324>
- Gündüz, M. (2015). Kavram haritalarının kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(3), 513-528. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7597>
- Hilbert, T. S. & Renkl, A. (2009). Learning how to use a computer-based concept-mapping tool: Self-explaining examples helps. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 267-274. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.12.006>
- Holland, B., Holland, L. & Davies, J. (2004). *An investigation into the concept of mind mapping and the use of mind mapping software to support and improve student academic performance*. (Ed. H.Gale) Learning and Teaching Projects 2003/2004. <https://wlv.openrepository.com/handle/2436/3707>
- Kabapınar, F. (2005). Effectiveness of teaching via concept cartoons from the point of view of constructivist approach. *Educational Sciences: Theory & Practise*, 5(1), 135-146. [https://www.researchgate.net/publication/265411400\\_Effectiveness\\_of\\_Teaching\\_via\\_Concept\\_Cartoons\\_from\\_the\\_Point\\_of\\_View\\_of\\_Constructivist\\_Approach](https://www.researchgate.net/publication/265411400_Effectiveness_of_Teaching_via_Concept_Cartoons_from_the_Point_of_View_of_Constructivist_Approach)
- Karim, R. A. (2018). Technology-assisted mind mapping technique in writing classrooms: An innovative approach. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(4), 1075-1085. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i4/4146>
- Keleş, Ö. (2012). Elementary teachers' views on mind mapping. *International Journal of Education*, 4(1), 93-100. <http://dx.doi.org/10.5296/ije.v4i1.1327>

- Kim, M. C., Hannafin, M. J. & Bryan, L. A. (2007). Technology-enhanced inquiry tools in science education: an emerging pedagogical framework for classroom practise. *Science Education*, 91(6), 1010-1030. <https://doi.org/10.1002/sce.20219>
- Kurnaz, M. A. & Pektaş, M. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmede kavram haritası kullanım durumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1-10. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17382/181563>
- Kurudayıoğlu, M. & Yılmaz, E. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları ikna edici metinlerin yapı açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 20-29. <https://dergipark.org.tr/en/pub/oyea/issue/20481/218135>
- Lin, J. W., Yen, M. H., Liang, J. C., Chiu, M. H. & Guo, C. J. (2016). Examining the factors that influence students' science learning processes and their learning outcomes: 30 years of conceptual change research. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(9), 2617-2646. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.000600a>
- Mahmud, I., Rawshon, S. & Rahman, J. (2011). Mind map for academic writing: A tool to facilitate university level students. *International Journal of Educational Science and Research*, 1(1), 21-30. [https://www.researchgate.net/publication/216577281\\_Mind\\_Map\\_For\\_Academic\\_Writing\\_A\\_Tool\\_To\\_Facilitate\\_University\\_Level\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/216577281_Mind_Map_For_Academic_Writing_A_Tool_To_Facilitate_University_Level_Students)
- Mansour, N., Wegerif, R., Skinner, N., Postlethwaite, K. & Hetherington, L. (2016). Investigating and promoting trainee science teachers' conceptual change of the nature of science with digital dialogue games "InterLoc". *Research in Science Education*, 46(5), 667-684. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11165-015-9475-9>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). An expanded sourcebook: qualitative data analysis (2nd edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı* (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Murley, D. (2007). Mind mapping complex information. *Law Library Journal*, 99, 175-183. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=958633](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=958633)
- Naylor, S., & Keogh, B. (2012). Concept cartoons: what have we learnt? *Journal of Turkish Science Education*, 10(1), 3-11. <https://www.tused.org/index.php/tused/article/view/273/223>
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Press. [http://www.dubberly.com/courses/design\\_theory/01.\\_Learning\\_How\\_To\\_Learn.pdf](http://www.dubberly.com/courses/design_theory/01._Learning_How_To_Learn.pdf)
- Novak, J. D., Gowin, B. D. & Johansen, G. T. (1983). The use of concept mapping and knowledge vee mapping with junior high school science students. *Science Education*, 67(5), 625-645. <https://doi.org/10.1002/sce.3730670511>



- Ozan Leymun, Ş., Odabaşı, H. F. & Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 369-385. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s16m>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. (2nd edition). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: toward a theory of a conceptual change. *Science Education*, 66, 211-217. <https://doi.org/10.1002/sci.3730660207>
- Su, Y-S, Shao, M. & Zhao, L. (2022). Effect of mind mapping on creative thinking of children in scratch visual programming education. *Journal of Educational Computing Research*, 60(4), 906-929. <https://doi.org/10.1177/07356331211053383>
- Subaşı, M. & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/474049>
- Şahin, F. (2001). Öğretmen adaylarının kavram haritası yapma ve uygulama hakkındaki görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 12-25. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11133/133148>
- Şaşmaz-Ören, F. (2009). Öğretmen adaylarının kavram karikatürü oluşturma becerilerinin dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(3), 994-1016. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19827/212429>
- Tünkler, V. (2021). Web 2.0 araçlarıyla grafik materyalleri deneyimlemek: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 234-260. <https://doi.org/10.9779/pauefd.795619>
- Zeybek, G. (2020). Temel elektronik ve ölçme dersinde bilgisayar destekli zihin haritası tekniğinin kullanımı ve etkililiği. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(18), 149-170. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1094835>

## Extended Abstract

### Purpose

From past to present, many different methods and techniques are used in learning environments in order to carried out meaningful and permanent learning. For meaningful learning, it is necessary to be aware of individuals' misconceptions and teaching should be carried out by taking these into

consideration in learning environments. Replacing misconceptions in individuals' minds with scientifically accepted correct concepts is called conceptual change. Conceptual change texts, concept maps, mind maps and concept cartoons are among the tools that support conceptual change.

In today's digital age, it is an important necessity to include technology in learning environments and to use it as a tool in education. Teachers, who have important roles and responsibilities in the teaching process, have a lot of work in the active use of technology. Pre-service teachers, who will be the teachers of the future, should be equipped with the knowledge and skills to use technological softwares in their lessons. The aim of the research is to reveal the effects of technology-supported conceptual change activities prepared by pre-service science teachers. Accordingly, the research problem can be expressed as "What do pre-service science teachers initially know about technology-supported conceptual change activities and how did their knowledge on this subject change after the applications?".

### **Method**

The study is based on an explanatory case study from qualitative research designs. The participants of the study consisted of 10 second-year pre-service science teachers who were attending the "Misconceptions in Science Teaching" course online at a Faculty of Education in the Aegean Region in the spring semester of the 2020-2021 academic year.

Conceptual Change Assessment Questions were used to collect the data of the study. "Conceptual Change Assessment Questions", which were prepared by the researchers and developed by taking the expert opinions of four science educator faculty members who have studies in the related field for content validity, were applied to pre-service teachers before and after the activities. Before the application of the Conceptual Change Assessment Questions, necessary corrections were made in line with the suggestions of the experts. The comprehensibility of the questions was tested by asking two pre-service teachers other than the pre-service teachers included in the study to answer the questions. Conceptual Change Assessment Questions are open-ended questions consisting of nine items developed to determine the pre-knowledge of pre-service teachers about concept maps, mind maps, concept cartoons and conceptual change texts before the application and whether there is a change in their knowledge after the applications.

The pre-service teachers were informed about the conceptual change activities in the online environment and then they were provided with the opportunity to create technology-supported conceptual change activities within the scope of the 2018 Science Curriculum. The pre-service teachers created technology-supported concept maps, mind maps, concept cartoons and conceptual change texts together in the online "Misconceptions in Science Teaching" courses -two lessons per week for five weeks. The pre-service teachers used "Inspiration" software for concept maps, "MindManager" software for mind maps, and "Powtoon" Web 2.00 tool for concept cartoons and conceptual change texts.

The analyses of the conceptual change assessment questions were subjected to content analysis by two researchers by creating themes, sub-themes and codes. The reliability of the analyses of the two researchers was calculated as 80.26%.

### **Discussion and Conclusion**

When the results related to the conceptual change assessment questions were analysed, it was seen that the answers of the pre-service teachers after the implementation were more scientific than before the implementation. While the pre-service teachers gave more superficial and definitional answers to the questions before the application, they were able to express more detailed features of the conceptual change activities in their answers after the application. When the answers of pre-service teachers about at which stages of the lesson conceptual change activities can be applied, it is seen that their post-application answers for concept map, mind map and concept cartoons are more scientific and detailed. It can be said that there is no significant change in the pre and post intervention answers of the pre-service teachers about at which stage of the lesson the conceptual change texts will be applied. The pre-service teachers mentioned the subjects and concepts before the implementation for the things to be considered while preparing conceptual change activities. After the implementation, they mentioned the hierarchical structure of concept maps; supporting mind maps with colours and visuals; concept cartoons should consist of at least three cartoons and the quality of the expressions that should be included; and for conceptual change texts, they mentioned the importance of starting with misconceptions, having rebuttals and creating discontent and realising conceptual change in students.

The following suggestions can be made regarding the research conducted:

Since the pre-service teachers stated that they sometimes had internet access problems during the applications and that the programmes were slow, corrections can be made for the technical infrastructure to overcome this problem. Since some of the pre-service teachers stated that they had problems due to the fact that the programmes used during the applications were in English, basic English training can be given for the programmes before such applications. Since the pre-service teachers participated in the application with the distance education system, some of them had problems with the applications on their computers. In order to avoid these problems, the study can be carried out face to face in an environment with a computer classroom.

**ETİK BEYAN:** “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarıyla Gerçekleştirilen Teknoloji Destekli Kavramsal Değişim Etkinliklerinin Etkileri” başlıklı çalışmamızın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı’ndan 07.05.2021 tarih ve 177 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulu”nun hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederiz.

## KONUŞMA BECERİSİNİ DEĞERLENDİRME GÖREV TÜRLERİ VE BİÇİMLERİ: TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN SEÇİMLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

### TYPES AND FORMS OF TASKS USED TO EVALUATE SPEAKING SKILLS: A REVIEW ON TURKISH TEACHERS' CHOICES

Mustafa AYDIN<sup>1</sup>

Duygu UÇGUN<sup>2</sup>

Başvuru Tarihi: 16.04.2023

Yayına Kabul Tarihi: 16.10.2023

DOI: 10.21764/maeuefd.1284255

(Araştırma Makalesi)

**Özet:** Bu araştırmanın amacı, konuşma becerisini değerlendirme görev türleri ve biçimlerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik nitel bir araştırmadır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Millî Eğitim Bakanlığı'nda (MEB) çalışan 25 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verilerini toplamak için doküman analizi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın birinci bölümünde incelenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde konuşma becerisine yönelik kazanımlarda konuşma becerisini değerlendirme görev biçimlerine yönelik kazanımlar ve Türkçe ders kitaplarında etkinlik örnekleri saptanmıştır. Araştırmanın ikinci bölümünde yapılan görüşmelerin çözümlenmesi sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece %48'inin sözlü değerlendirme görev türleri ve biçimlerinden yararlandığı görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin %76'sının sözlü değerlendirme görev türleri ve biçimleri kavramını daha önce duydukları ancak %52'sinin kendini bu konuda yeterli olarak gördükleri bulgulanmıştır. Sonuç olarak Program'da konuşma becerisini değerlendirme görev biçimlerine yönelik kazanımlar ve Türkçe ders kitaplarında etkinlik örnekleri var olmasına rağmen konuşma becerisini değerlendirme görev biçimlerinin Türkçe öğretmenleri tarafından çok fazla kullanılmadığı saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Konuşma becerisi, değerlendirme, görev türleri, görev biçimleri.

**Abstract:** The purpose of this research is to examine the opinions of Turkish teachers regarding the types and forms of tasks to evaluate speaking skills. It is a qualitative study to determine the opinions of Turkish teachers about the evaluation of speaking skills. In the study, the basic qualitative research design, one of the qualitative research approaches, was adopted. The participants of the study are 25 Turkish teachers working in the Ministry of National Education (MoNE). In the first part of the study, document analysis was used and in the second part of the study, a semi-structured interview form suitable for the interview technique, which is one of the qualitative research methods, was used. Descriptive analysis was used to analyze the data. In the first part of the study, the types of tasks used to evaluate objectives related to speaking skills set in the Turkish Language Curriculum for 5th, 6th, 7th and 8th grades and sample activities in Turkish textbooks were determined. As a result of the analysis of the interviews made in the second part of the study, it was seen that only 48% of the participating teachers made use of the types and forms of tasks used for oral evaluation. In addition, it was found that 76% of the participating teachers had heard the types and forms of tasks used for oral evaluation, but that only 52% saw themselves as competent enough in this regard. As a result, it was concluded that although there are objectives related to the types of tasks used to evaluate speaking skills and that there are sample activities in Turkish textbooks, different forms of tasks for the evaluation of speaking skills are not widely used by the Turkish teachers.

**Keywords:** Speaking skills, evaluation, types of tasks, and forms of tasks.

<sup>1</sup> PAÜ Doktora Öğrencisi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Denizli, e-posta: m.aydin03@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-6816-7809

<sup>2</sup> Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Denizli, ducgun@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3441-6886

## Giriş

Konuşma; zihinsel, fiziksel işlemlerin ve sözsüz iletişim öğelerinin eşgüdümlü olarak işe koşulduğu dilsel ve toplumsal alt beceriler ve duyuşsal nitelikler barındıran sözlü anlatım becerisidir. Konuşma eğitimi ise kaynağını kuram ve modellerden alan, var olan konuşma türlerine ilişkin becerileri yöntem, teknik, strateji ve etkinliklerle geliştirmeyi; bu gelişimi açık ve örtük değerlendirme yaklaşımlarıyla izleyip etkili geribildirimler yoluyla öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşmalarını sağlamayı erek edinen planlı bir beceri geliştirme sürecidir (Çetinkaya, 2019).

Bu özellikleri yönüyle konuşma, bir dili bilmenin diğer tüm bileşenlerini içermektedir ve dört temel dil becerisinin en önemlisi olarak kabul edilmektedir (Khamkhien, 2010). Bu nedenle konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar, birçok yönden desteklenmektedir. Bu bağlamda yürütülen eğitim öğretim çalışmalarından biri de ölçme değerlendirme. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğu ve eğitim süreci boyunca yapılması gerektiği dile getirilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019).

Konuşma becerisinin değerlendirilmesi, dil uzmanları tarafından genellikle dört dil becerisinin içinde en zoru olarak kabul edilmektedir. Çünkü konuşmayı değerlendirmek, ya *canlı* bir sözlü performansı gözlemlememizi ya da performansı daha sonra değerlendirmek üzere ele almamızı gerektirir. Bu performansı ortaya çıkarmak için bir yöntem seçilmeli, derecelendirme ölçekleri geliştirilmelidir. Ayrıca görüşmeciler ve değerlendiriciler eğitilmelidir. Bu nedenle konuşma değerlendirmesini anlamak, değerlendirme yöntemlerinin, ölçeklerin ve puanlayıcıların incelenmesini gerektirir (Ginther, 2012).

Alanyazındaki birçok araştırmacıya göre öğretmenler, öğrencilerin başarılarını ölçmek için geleneksel değerlendirme tekniklerini daha sık kullanmaktadır (Karakoç Öztürk ve Altuntaş, 2012; Güneş, 2016; Aydın ve Uçgun, 2019). Bu nedenle dil becerilerini özgün olarak değerlendirecek yeterli bilgiye sahip değillerdir (Çalışkan ve Sur, 2022). Geleneksel değerlendirme teknikleri dil bilgisi, okuma becerisi ve dinleme becerisini değerlendirmek için uygulanabilir ancak konuşma becerisi ve yazma becerisini değerlendirmek için uygun değildir (Zaim, Refnaldi ve Arsyad, 2020).

Özellikle konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin, bu becerinin gelişimini ortaya koyacak bir değerlendirme yöntemi kullanması gereklidir.

Etkili ve verimli bir biçimde sınıf içi değerlendirme yapabilmek için öğretmenlerin yeterlik düzeyleri son derece önemlidir (Ülper, 2019). Öğretmenler değerlendirmelerini yapılandırmadan önce neye ne kadar puan vereceklerini belirlemelidir. Konuşmanın değerlendirilmesi sırasında uygun dil kullanımı, görevi anlama, doğru sözcük kullanımı, dil bilgisel doğruluk ve sesletim temel alınabilir (Yolcusoy ve Çetinkaya, 2022).

Konuşma becerisini değerlendirmek, bir öğretmenin neyi değerlendireceğine bağlı olarak farklılık göstermektedir. (Gayratovna, 2021). Aynı zamanda bu beceriye yönelik ölçme değerlendirme yapabilmek için öğrencilerin konuşma biçimlerini doğrudan, yarı doğrudan ya da dolaylı biçimde sergilemeleri gerekmektedir. Bu bağlamda doğrudan veri toplayabilmek için öğrencilerin hazırlıklı ya da hazırlıksız konuşma türlerinden birinde konuşma yapması zorunludur (Ülper, 2019).

Konuşma becerisini değerlendirmek için farklı görev türleri işe koşulabilir. Görev türlerinin seçiminde değerlendirmenin amacı, değerlendirme koşulları (süre, yer vb.), öğretimin odağı, öğrencilerin bireysel özellikleri vb. etmenler belirleyicidir. En sık kullanılan görev türleri görüşmelerdir. Hazırlanması ve uygulanması daha kolay olduğundan sıklıkla yeğlenen görüşme görev türleri; *bireysel ya da ikili/küme görüşmeleri* olmak üzere iki ulamda ele alınır (Yolcusoy ve Çetinkaya, 2022).

Görüşmelerde, öğrenciden bir veya daha fazla özel sözlü iletişim görevi gerçekleştirmesi istenir. Görevdeki performansı daha sonra değerlendirilir. Görev, sınav uygulayıcısı ve bir öğrenci ile birebir ortamda, bir grup veya sınıf ortamında uygulanabilir. Görevler, tüm öğrencilerin kolayca konuşabileceği konulara odaklanmalı veya böyle bir odak içermiyorsa öğrencilere konuyla ilgili bilgi toplama fırsatı verilmelidir (Mead ve Rubin, 1985).

Görüşmelerde öğretmen odak konu çerçevesinde birçok görev biçimini işe koşabilir. Bu görev biçimleri; *soru-yanıt, resimler, tartışma, betimleme, öykü oluşturma, yönerge, karar verme, açıklama/kestirme, rol yapma, sınıf içi sunum* olarak sıralanabilir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve kaygıları dikkate alınarak değerlendirme sırasında birden fazla görev biçiminin kullanılması değerlendirmede amaca ulaşmayı kolaylaştırır. Bu aynı zamanda öğretmene değerlendirme için

daha fazla veri sağlar ve değerlendirmenin güvenilirliğini artırır (Yolcusoy ve Çetinkaya, 2022). Türkçe öğretmenlerinin en çok ihtiyacı olan şey de konuşma becerisinin değerlendirilmesinde ses, üslup, akıcılık, sunum becerisi, yetkinlik vb. temel kavramlara ilişkin verilerdir.

Türkçe alanyazın incelendiğinde konuşma becerisinin değerlendirilmesinde sözlü değerlendirme görev türleri ve biçimlerine yönelik çok az çalışma olduğu saptanmıştır (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020; Hamzadayı ve Dölek, 2017; Yolcusoy ve Çetinkaya, 2022). Oysaki konuşma becerisinin değerlendirilmesine yönelik sözlü değerlendirme görev türleri ve biçimleri öğretmenlerin amaca ulaşmasını desteklemektedir. Bu bağlamda konuşma becerisini değerlendirme görev türleri ve biçimleri, bu araştırmanın odağını oluşturmuştur.

### **Araştırmanın Amacı**

Konuşma becerisini değerlendirme görev türleri ve biçimlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisini değerlendirmeye yönelik sözlü değerlendirme görev türleri ve biçimlerine ilişkin kazanımlar nelerdir?
2. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında konuşma becerisini değerlendirmeye yönelik sözlü değerlendirme görev türlerine ilişkin etkinliklerin görünümü nasıldır?
3. Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin değerlendirilmesine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini değerlendirme görev türleri ve biçimlerine yönelik görüşleri nelerdir?
5. Türkçe öğretmenlerinin tercih ettikleri konuşma becerisini değerlendirme görev türleri ve biçimleri nelerdir?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Deseni**

Bu araştırma, tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte veya şu anda var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu yaklaşımlarda var olan



durumdan hareket edilir ve herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabasına girilmez (Karasar, 2017). Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Nitel araştırmalarda araştırmacılar, dokümanları inceleyerek, davranışları gözlemleyerek ve katılımcılarla görüşerek veri toplarlar (Creswell, 2021).

### Araştırmanın Dokümanları

Araştırmanın dokümanlarına Tablo 1’de yer verilmiştir:

Tablo 1.

#### *Araştırmanın Doküman Dizelgesi*

Eser Adı	Yazarlar	Yayınevi	Yayın Yılı
Türkçe Dersi Öğretim Programı	MEB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi	2019
5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Şule ÇAPRAZ BARAN Elif DİREN	Anıttepe Yayıncılık	2021
6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Mehmet Ozan SARIBOYACI	Ata Yayıncılık	2021
6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Sabri CEYLAN Kadir DURU Gülten ERKEK Murat PASTUTMAZ	MEB Yayınları	2021
7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Tolga KIR Emine KIRMAN Seda YAĞIZ	MEB Yayınları	2021
8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Hilal ESELİOĞLU Sıdıka SET Ayşe YÜCEL	MEB Yayınları	2021

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmada 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2021-2022 eğitim-öğretim yılında MEB’e bağlı ortaokul ve imam hatip ortaokullarında kullanılan ders kitapları doküman olarak incelenmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu MEB’de görev yapan 25 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Uygun örnekleme; maliyet ve ulaşılabilirlik göz önünde bulundurularak

katılımcıların gönüllülük esasına dayalı, erişim kolaylığı sağlayan bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki deneyimlerine ilişkin veriler Tablo 2’de belirtilmiştir:

Tablo 2.

*Katılımcıların Cinsiyet, Deneyim ve Eğitim Düzeyine İlişkin Dağılımlar*

Cinsiyet	Gruplar		Frekans(n)
		Kadın	
	Erkek	13	
	Toplam		25
Deneyim	1-5 yıl		-
	6-10 yıl		4
	11-15 yıl		11
	16-20 yıl		8
	21-25 yıl		2
	Toplam		25
Eğitim Düzeyi	Lisans		19
	Lisansüstü		6
	Toplam		25

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya MEB’de görev yapan 25 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 12’si kadın (%48), 13’ü erkek (%52) öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimlerine bakıldığında; 6-10 yıl arasında deneyimi olan 4 öğretmen (%16), 11-15 yıl arasında deneyimi olan 11 öğretmen (%44), 16-20 yıl arasında deneyimi olan 8 öğretmen (%32), 21-25 yıl arasında deneyimi olan 2 öğretmen (%8) olduğu Tablo 2’de görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerine bakıldığında ise 19 öğretmenin (%76) lisans düzeyinde, 6 öğretmenin (%24) yüksek lisans düzeyinde olduğu görülmektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırma verilerinin toplanmasında doküman analizi yapılarak 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2021-2022 eğitim-öğretim yılında MEB’e bağlı ortaokul ve imam hatip ortaokullarında kullanılan ders kitapları taranmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlemesini kapsar. Bir araştırma

problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı çözümlenmesini olanaklı kılar (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmada cevabı aranan sorular çerçevesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak Türkçe öğretmenlerinden veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler belirli bir araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi sağlar. Ayrıca görüşülene kendini ifade etme imkânı sağlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020).

Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda; *konuşma becerisinin değerlendirilmesine yönelik çalışmalar, konuşma becerisinin değerlendirilmesinde yaşanan sorunlar, konuşma becerisinin ölçme değerlendirilmesinde kullanılan araçlar, dikkate alınan ölçütler ve konuşma becerisinin değerlendirilmesinde sözlü değerlendirme görev türleri ve biçimlerine yönelik görüşler* konularını ele alan sorular yer almaktadır.

Bu formun hazırlanmasında öncelikle araştırmanın amacı göz önünde bulundurulmuş ve konu hakkında alanyazın taraması yapılmıştır. Yapılan alanyazın taraması sonucunda bu çalışma kapsamında yer alabilecek soru havuzu oluşturulmuştur. Ardından oluşturulan bu soru havuzundan, nitel çalışmada yer alabilecek soru sayısı göz önünde bulundurularak yarı yapılandırılmış görüşme formunun soruları oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmanın amacı ve dil anlatım yönünden anlaşılabilirliği yönünden değerlendirilmek üzere Türkçe eğitimi alanında uzman olan iki öğretim üyesi ve iki dil ve anlatım uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak forma son şekli verilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Nitel araştırmalar verilerin teker teker okunması yoluyla kod ve ulamlara dayalı olarak araştırma sonuçlarının sunulmasını sağlar (Merriam, 2018). Veri çözümlenmesi veriyi anlamlandırma sürecidir (Merriam, 2018). Bu araştırmada verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analize göre elde edilen veriler, daha önceden araştırma sorusu veya alt sorularından hareketle belirlenmiş temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

## **Güvenilirlik ve Geçerlilik**

Bu araştırmada, katılımcı doğrulaması yoluyla güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen ses kayıtları yazılı verilere dönüştürülüp raporlandıktan sonra, bu veriler katılımcılara tekrar gönderilerek katılımcıların doğrulaması istenmiştir. Ayrıca görüşme verilerinin kodlanması sürecinde uzman görüşüne başvurulmuş ve buna dayalı olarak kod, kategori ve temalarda düzenlemeye gidilmiştir. Ayrıca araştırmada araştırmacının görüşmeci rolünü yerine getirmesi sırasında araştırmacı kimliğini gölgeleyecek tutum, davranış ve önyargılarını sürece dâhil etmemesine özen gösterilmiştir. Bununla birlikte araştırmada inandırıcılığın artırılması için bulgular kısmında birebir örnek katılımcı ifadelerine yer verilmiştir.

## **Etik**

Bir araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği önemli ölçüde araştırmacı etiğine bağlıdır. Bir araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması bir ölçüde o çalışmanın inanılabilirliğine bağlıdır (Merriam, 2018). Nitel araştırmada etik, araştırma tasarımının ayrılmaz bir parçasıdır ve etikle ilgili konuların araştırma boyunca devam etmesi gerekmektedir. Araştırma probleminin belirlenmesinden sonuçların açıklanmasına kadar geçen süreçte çalışmanın felsefi temellerine göre etik ilkeleri takip etmek, çalışmanın kalitesini, titizliğini, güvenilirliğini ve inandırıcılığını sağlamakla yakından ilişkilidir (Halai, 2006). Bu noktada nitel bir araştırmanın mümkün olduğunca etik bir biçimde tasarlanması gerekmektedir.

Bu ilkeler doğrultusunda, araştırmanın dokümanlarına yönelik Tablo 1’de ayrıntılı künye verilmiştir. Ayrıca araştırma öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı, görüşme soruları hakkında bilgi verilmiş ve katılımcıların bilgilendirilmiş onam formunu doldurmaları istenmiştir. Araştırmaya yalnızca gönüllü katılımcılar dâhil edilmiş ve istedikleri zaman araştırmadan ayrılacakları belirtilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen sonuçlar katılımcılarla paylaşarak doğrulanmıştır. Araştırma raporunda, katılımcıların yalnızca demografik bilgilerine yer verilmiş; kimlik bilgilerine ise hiçbir şekilde yer verilmeyerek sadece Ö1, Ö2... biçiminde ifadeler kullanılmıştır. Araştırma öncesinde, araştırmanın bağlı olduğu kurum olan Pamukkale Üniversitesinden araştırmanın etik ilkelere aykırı bir unsur içermediğine dair

gerekli akademik etik kurul izni, 08.12.2022 tarih ve E-93803232-622.02-297786 sayılı izin yazısı ile alınmıştır.

## Bulgular ve Yorum

### Birinci Alt Problem Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine (Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisini değerlendirmeye yönelik sözlü değerlendirme görev türleri ve biçimlerine ilişkin kazanımlar nelerdir?) ilişkin bulgular, Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 3.

*Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Sınıf Düzeylerine Göre Konuşma Becerisi Kazanımları*

Kazanımlar	Sınıf Düzeyleri			
	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Hazırlıklı konuşma yapar.	+	+	+	+
Hazırlıksız konuşma yapar.	+	+	+	+
Konuşma stratejilerini uygular.	+	+	+	+
Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	+	+	+	+
Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	+	+	+	+
Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	+	+	+	+
Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	+	+	+	+

Tablo 3'te yedi temel kazanımın sınıf düzeylerine göre dağılımı yer almaktadır. Görüldüğü gibi konuşma becerisi alanında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için neredeyse aynı kazanımlara yer verilmektedir. Temelde kullanılacak izleme yönelik alt kazanımlarda bazı değişiklikler vardır.

Tablo 4.

*Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Sınıf Düzeylerine Göre Konuşma Becerisini Değerlendirmeye Yönelik Sözlü Değerlendirme Görev Türleri ve Biçimlerine İlişkin Kazanımlar*

5. SINIF: T.5.2. Konuşma	6. SINIF: T.6.2. Konuşma	7. SINIF: T.7.2. Konuşma	8. SINIF: T.8.2. Konuşma
T.5.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve sunum öncesinde prova yapmaları sağlanır.	T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. Öğrencilerin verilen bir konu hakkında görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.	T.7.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanarak sunu hazırlamaları sağlanır.	T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. a) Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanmaları, sunu hazırlamaları sağlanır. b) Öğrenciler araştırma sonuçlarını sempozyum, panel, forum vb. ortamlarda sunmaya teşvik edilir.
T.5.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. Serbest, güdümlü, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.	T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. Serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.	T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.	T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. Yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.

Tablo 4'e göre beşinci sınıf düzeyinde T.5.2.1., T.5.2.3.; altıncı sınıf düzeyinde T.6.2.1., T.6.2.3.; yedinci sınıf düzeyinde T.7.2.1., T.7.2.3.; sekizinci sınıf düzeyinde T.8.2.1.a, T.8.2.1.b ve T.8.2.3. numaralı kazanımlar konuşma becerisini değerlendirmeye yönelik sözlü değerlendirme görev türleri ve biçimleriyle ilişkilendirilebilir.

### **İkinci Alt Problem Sorusuna Yönelik Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt problemine (Ortaokul Türkçe ders kitaplarında konuşma becerisini değerlendirmeye yönelik sözlü değerlendirme görev türlerine ilişkin etkinliklerin görünümü nasıldır?) ilişkin bulgular farklı sınıf düzeyinde ders kitaplarında saptanmıştır. Bulgulara ilişkin Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3, Şekil 4, Şekil 5, Şekil 6, Şekil 7, Şekil 8 ve Şekil 9'da birer örnek verilmiştir:

#### Hazırlık Çalışmaları

- Bitkilerin insan hayatındaki yeri ve önemi nedir?
- Meyve veren ağaçları diğer ağaçlardan ayıran özellikler neler olabilir?
- Bir meyve bahçeniz olsaydı hangi meyveyi yetiştirmek isterdiniz? Neden?

Şekil 1. Soru-Yanıt Görev Biçimi Etkinlik Örneği

(Kır, Kırman ve Yağız, 2021, s.28)

Öğrenciye daha fazla konuşma olanağı sunabilmek için açık uçlu sorular sorulmalıdır. Bu bağlamda öğrencilere, kendileriyle ya da güncel konularla ilgili sorular sorarak görüşmeye başlamak öğrenci açısından daha yararlı olabilir. Çünkü öğrenciler kendileri ya da güncel konularla ilgili konuşmayı sever ve ilk aşamada konuşma kaygısından kurtulmuş olur (Yolcusoy ve Çetinkaya, 2022). Şekil 1’de görüldüğü üzere hazırlık çalışmaları bölümünde ilgili temaya yönelik öğrencilere açık uçlu sorular yöneltilerek soru-yanıt görev biçimi etkinliği saptanmıştır.



Şekil 2. Resim Görev Biçimi Etkinlik Örneği

(Ceylan, Duru, Erkek ve Pastutmaz, 2021, s. 195)

Resimler, görüşmelerde farklı biçimlerde kullanılabilir. Öğrencilerden bir resmi betimlemesi istenebilir. Bunun yanında iki resim arasındaki fark ya da benzerliklerle ilgili konuşmaları da istenebilir (Yolcusoy ve Çetinkaya, 2022). Şekil 2’de iki görsel verilerek bu görsellerden hareketle bakış açısına ilişkin öğrencilerin düşüncelerini açıklamalarının beklendiği görülmüştür.

**8. ETKİNLİK**

Derse hazırlık bölümünde araştırdığınız konu ile ilgili münazara yapmak için gruplara ayırınız. Aşağıdaki yargılardan birini seçiniz. Jüri üyelerini belirleyiniz. Grup sözcüsü belirleyiniz. Grubunuzun düşüncelerini aşağıdaki ölçütlere göre diğer gruba karşı savunmaya çalışınız.

**1. Grup:** Teknoloji yararlıdır.  
**2. Grup:** Teknoloji zararlıdır.

**Jüri Üyeleri Değerlendirme Ölçütleri**

	Puan	Aldığı Puan
Inandırma ve savunma gücü	15	
Karşı ekibin görüşlerini eleştirme ve çürütme yeteneği	15	
Doğru ve etkili konuşma (vurgu ve tonlamaya dikkat etme)	15	
Zamanı değerlendirme, kullanma	10	
Davranışlar (jest ve mimikler)	15	
Savunduğu tez ile ilgili kaynaklar, belgeler, kanıtlardan yararlanma, örneklere yer verme	15	
Konuyu anlama, konuya hâkim olma	15	
<b>Toplam</b>	<b>100</b>	

Şekil 3. Tartışma Görev Biçimi Etkinlik Örneği

(Eselioğlu, Set ve Yücel, 2021 s.86)

Tartışma görev biçimleri, ders sırasında ortaya çıkabileceği gibi hazırlıklı da olabilir. Ders sırasında ortaya çıkan tartışmalarda öğretmen, öğrencileri konuşmaları için yüreklendirmelidir. Hazırlıklı tartışmalarda ise öğrenciler kendilerine daha önceden verilen bir konunun olumlu ya da olumsuz yanlarını iki küme biçiminde tartışır (Yolcusoy ve Çetinkaya, 2022). Şekil 3'te derse hazırlık etkinliği olarak öğrencilerin iki gruba ayrılarak teknolojinin yarar ve zararlarını tartışmalarının istendiği saptanmıştır.

**3. Etkinlik**

Zamanı ölçen araçların olmadığı bir dünya hayal ediniz. Böyle bir dünyada yaşamın nasıl olacağı ile ilgili düşüncelerinizi açıklayan bir konuşma yapınız.

Şekil 4. Öykü Oluşturma Görev Biçimi Etkinlik Örneği

(Ceylan vd., 2021, s. 86)

**5. ETKİNLİK**

"Kozmosa ilk girişi yapmak, tek başıma onunla karşı karşıya gelmek, doğayla hiç görülmemiş bir düello yapmak, bundan daha ötesi hayal edilebilir mi?" (Yuri Gagarin)

Uzaya yolculuk yapan ilk kişi Yuri Gagarin'in bu yolculukta neler yaşamış olabileceğini kendinizi onun yerine koyarak arkadaşlarınıza anlatınız. Konuşmanızda beden dilini etkili bir şekilde kullanmaya özen gösteriniz.

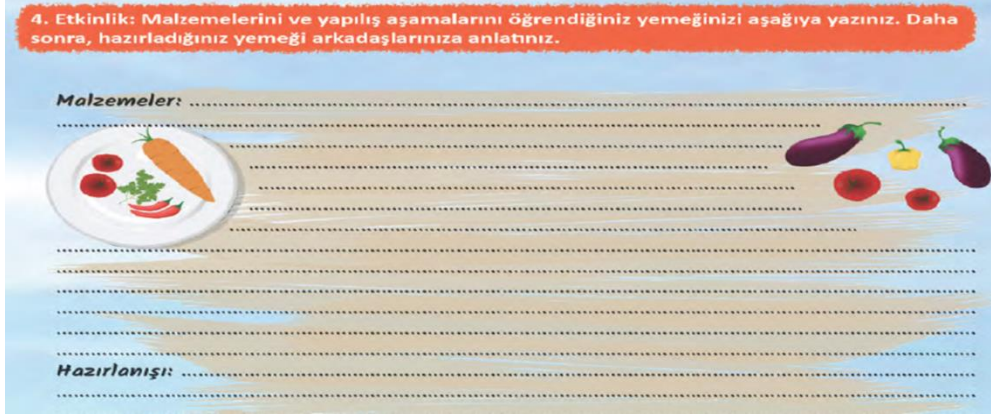


Şekil 5. Öykü Oluşturma Görev Biçimi Etkinlik Örneği

(Eselioğlu vd., 2021 s.107)



Öykü oluşturma görevlerinde öğrencilere bir dizi resim verilir ve onlardan olayları anlatmaları istenir. Bireysel öykü oluşturma görevleri konuşmacıyı etkileşimsiz bireysel konuşmaya yönlendirir (Goh ve Burns, 2012; akt. Yolcusoy ve Çetinkaya, 2022). Bu bağlamda Şekil 4 ve Şekil 5'te görüldüğü üzere öğrencilerden bir olay örgüsü kurgulayarak etkileşimsiz bir biçimde anlatmaları istenmektedir.



Şekil 6. Yönerge Görev Biçimi Etkinlik Örneği

(Ceylan vd., 2021, s. 183)

Yönerge görevlerinde öğrenciler bir şeyin nasıl yapıldığını dinleyicilere aktarır. Bu görev biçiminde öğrencilerden uygun bağlayıcıları kullanmaları ve olușsal (kronolojik) sıralamayı izlemeleri beklenir (Yolcusoy ve Çetinkaya, 2022). Bu bağlamda Şekil 6'da öğrencilerden malzemelerini ve yapılış aşamalarını öğrendikleri bir yemeği arkadaşlarına anlatmalarının beklendiği saptanmıştır.

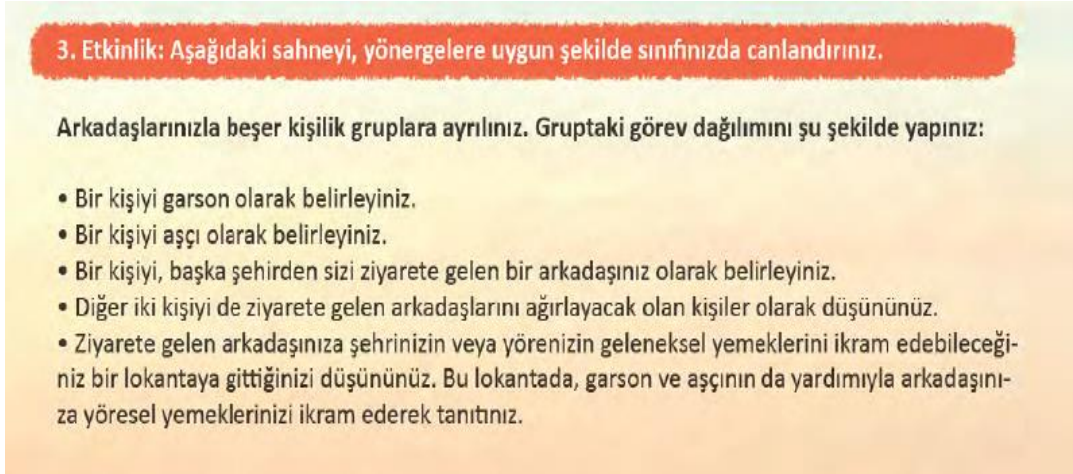


**Sınıfı üç gruba ayırınız. Ardından büyük mucitlerin ortak özelliklerini küçük grup tartışmasıyla belirleyiniz. Belirlediğiniz özellikleri grup sözcüleriniz aracılığıyla arkadaşlarınıza açıklayınız.**

Şekil 7. Karar Verme Görev Biçimi Etkinlik Örneği

(Sarıboyacı, 2021, s. 209)

Karar verme görevleri bir konuyu birden fazla bakış açısıyla tartışmayı içerir. Öğrenciler daha sonra tartıştıkları noktalar arasından en iyisini seçer (Goh ve Burns, 2012; akt. Yolcusoy ve Çetinkaya, 2022). Şekil 7'de verilen etkinlikte öğrencilerden üç gruba ayrılarak grup görüşmesi biçiminde büyük mucitlerin ortak özelliklerini belirlemelerinin beklendiği görülmektedir.



Şekil 8. Rol Yapma Görev Biçimi Etkinlik Örneği

(Ceylan vd., 2021, s. 182)

Rol yapma görevi, öğrenciye sınıf içinde farklı toplumsal bağlamlarda farklı toplumsal görevleri benimseyerek konuşma olanağı sağlar. Bu tür görevler öğretmen denetimli olabileceği gibi öğrenciye özgürlük tanıyan, öğrenci merkezli de olabilir. Öğrenci merkezli görevlerde öğrenciler ne söyleyeceklerine kendileri karar verir (McDonough ve Shaw, 2005; akt. Yolcusoy ve Çetinkaya, 2022). Şekil 8’de verilen etkinlik örneğinde öğrencilere genel çerçevesi belirlenmiş öğrenci merkezli bir rol yapma görev biçimi etkinliği görülmektedir.



Şekil 9. Sınıf İçi Sunum Görev Biçimi Etkinlik Örneği

(Baran ve Diren, 2021, s. 22)

Sınıf içi sunum görevlerinde öğrencilerden dersle ilgili bir konuda kısa bir konuşma yapmaları beklenir. Böyle bir oturumun yapılması dinleyen öğrencilerin de etkin bir biçimde derse katılımını sağlar. Sunum görevine hazırlanabilmeleri için öğrencilere yeterli süre tanınmalıdır (Yolcusoy ve Çetinkaya, 2022). Bu bağlamda Şekil 9’da verilen etkinlikte bir sonraki derse hazırlık etkinliği olarak öğrencilerden Türk kültüründe misafirin önemi ve misafirliğin sosyal hayattaki yerine yönelik bir sınıf içi sunum görev biçimi etkinliği hazırlamalarının beklendiği saptanmıştır.

### Üçüncü Alt Problem Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine (Türkçe öğretmenlerinin, konuşma becerisinin değerlendirilmesine yönelik görüşleri nelerdir?) ilişkin bulgular; Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 5.

*Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesine Yönelik Görüşleri*

Görüşler	Katılımcılar	
	f	%
Konuşma becerisi değerlendirilmelidir.	25	%100
Konuşma becerisini değerlendiriyorum.	20	%80
Konuşma becerisini değerlendirmiyorum.	5	%20

Tablo 5’e göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin % 100’ü konuşma becerisinin değerlendirilmesi gerektiğini düşünmektedir fakat öğretmenlerin %80’inin konuşma becerisini değerlendirirken %20’sinin ise değerlendirmedeği görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin değerlendirilmesine ilişkin bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

**Ö4:** “Test yaptığım için konuşmayı değerlendirmiyorum.”

**Ö8:** “Konuşma becerisini hiç değerlendirmiyorum.”

**Ö12:** “Konuşma becerisini değerlendirmek için ayrı bir zaman ayırıyorum.”

**Ö15:** “Bütün becerilerin ayrı ayrı değerlendirilmesini düşünüyorum.”

Tablo 6.

*Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Herhangi Bir Ölçme Aracından Yararlanıp Yararlanmadığına İlişkin Görüşleri*

Görüşler	Katılımcılar	
	f	%
Yararlanıyorum	13	%52
Yararlanmıyorum	12	%48

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %52'sinin konuşma becerisinin değerlendirilmesinde herhangi bir ölçme aracından yararlandığı, %48'inin herhangi bir ölçme aracından yararlanmadığı görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin değerlendirilmesinde herhangi bir ölçme aracı kullanıp kullanmadıklarına ilişkin bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

**Ö11:** “Konuşma becerini değerlendirirken mutlaka farklı ölçeklerden yararlanmaya çalışıyorum.”

**Ö6:** “Sadece ders kitaplarındaki konuşma becerisini değerlendirme etkinliklerini kullanıyorum.”

**Ö21:** “Değerlendirme araçlarından hiç yararlanmıyorum.”

Tablo 7.

*Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Görüşleri*

Görüşler	Katılımcılar	
	f	%
Özgüven eksikliği	8	%32
Çevresel değişkenler	8	%32
Utanma	7	%28
Yerel ağız	5	%20
Heyecan	4	%16
Sorun yok	3	%12
Deneyim	3	%12
Planlama	2	%8

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin; konuşma becerisinin değerlendirilmesinde yaşanan sorunlar içinde en fazla özgüven eksikliği (%32), çevresel değişkenler (%32) ve utanmanın (%28) etkili olduğu yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Bununla birlikte konuşma becerisinin değerlendirilmesinde yaşanan sorunlar içinde en az planlamanın (%8) etkili olduğu yönünde görüş bildirildiği saptanmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin değerlendirilmesinde yaşadıkları sorunlara ilişkin bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

**Ö2:** “Öğrenciler çok utandıkları için bu beceriyi değerlendirmekte zorlanıyor.”

**Ö7:** “Bazı öğrencilerin özgüveni olmadığı için gerçek performansını sergileyemediklerini düşünüyorum.”

**Ö18:** “Çoğu öğrenci yerel ağız kullandığı için konuşmayı değerlendirmek zorlaşıyor.”

**Ö22:** “Öğrenciler çok heyecanlanıyor.”

Tablo 8.

*Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesinde Türkçe Öğretmenleri Tarafından Dikkate Alınan Ölçütler*

Görüşler	Katılımcılar	
	f	%
Diksiyon	10	%40
Beden Dili	9	%36
Ses Tonu	5	%20
Özgüven	2	%8

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin; konuşma becerisinin değerlendirilmesinde %40'ının diksiyona, %36'sının beden diline, %20'sinin ses tonuna önem verdiği; %8'inin ise özgüvene önem verdiği görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin değerlendirilmesinde dikkat ettikleri ölçütlere ilişkin bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

**Ö3:** “Ses tonuna mutlaka dikkat ederim.”

**Ö7:** “Jest ve mimiklerini etkili kullanması gerektiğini düşünüyorum.”

**Ö19:** “Yerel ağızla konuşmaması, düzgün bir diksiyonu olması önemli.”

## Dördüncü Alt Problem Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemine (Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini değerlendirme görev türleri ve biçimlerine yönelik görüşleri nelerdir?) ilişkin bulgular, Tablo 9’da verilmiştir:

Tablo 9.

### *Konuşma Becerisini Değerlendirme Görev Türleri ve Biçimlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri*

Görüşler	Katılımcılar	
	f	%
Sözlü değerlendirme görev türleri ve biçimleri kavramını daha önce duydum.	19	%76
Sözlü değerlendirme görev türleri ve biçimlerine Türkçe ders kitaplarında rastladım.	17	%68
Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda sözlü değerlendirme görev türleri ve biçimleriyle karşılaştım.	15	%60
Sözlü değerlendirme görev türleri ve biçimleri hakkında yeterli bilgi birikimim var.	13	%52
Sözlü değerlendirme görev türleri ve biçimlerinden yararlanıyorum.	12	%48

Tablo 9’a göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin; %76’sının sözlü değerlendirme görev türleri ve biçimleri kavramını daha önce duyduğu görülmekte, %52’sinin ise sözlü değerlendirme görev türleri ve biçimleri hakkında yeterli bilgi birikimine sahip olduğunu düşündüğü görülmektedir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin, içinde sözlü değerlendirme görev türleri ve biçimlerinden yararlanan Türkçe öğretmeni oranı %48’dir. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin; %60’ının Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda sözlü değerlendirme görev türleriyle karşılaştığı, %68’inin de Türkçe ders kitaplarında sözlü değerlendirme görev türleri ve biçimlerine rastladığı görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin, kullandığı konuşma becerisini değerlendirme görev türleri ve biçimlerine ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

**Ö17:** “Yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum fakat bu konu hakkındaki bilgilerimin daha da geliştirilebileceğini düşünüyorum.”

**Ö19:** “Yeterli bilgili ve donanımlı olduğumu düşünmüyorum. Çünkü bu değerlendirme türü fazla zaman ayıramadığımız bir alan.”

**Ö24:** “Bu konuda çok fazla bilgi sahibi değilim.”

### **Beşinci Alt Problem Sorusuna Yönelik Bulgular**

Araştırmanın beşinci alt problemine (Türkçe öğretmenlerinin tercih ettikleri konuşma becerisini değerlendirme görev türleri ve biçimleri nelerdir?) ilişkin bulgular, Tablo 10’da verilmiştir:

Tablo 10.

#### *Türkçe Öğretmenlerinin Kullandığı Konuşma Becerisini Değerlendirme Görev Türleri ve Biçimleri*

Görev Türleri ve Biçimleri	Katılımcılar	
	f	%
Soru-Yanıt	12	%48
Sınıf İçi Sunum	11	%44
Öykü Oluşturma	9	%36
Betimleme	7	%28
Rol Yapma	6	%24
Tartışma	5	%20
Açıklama/Kestirme	4	%16
Resimler	3	%12
Karar Verme	3	%12
Yönerge	-	%0

Tablo 10’a göre Türkçe öğretmenlerinin; konuşma becerisini değerlendirme görev türleri ve biçimleri içinde en çok soru-yanıt (%48), sınıf içi sunum (%44) ve öykü oluşturmayı (%36) kullandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra yönerge görev türü ve biçimini (%0) hiç kullanmadıkları görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin kullandığı konuşma becerisini değerlendirme görev türleri ve biçimlerine ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

**Ö3:** “Evet, yararlanıyorum. Soru-yanıt, öykü oluşturma ve sınıf içi sunum gibi biçimlerden yararlanıyorum.”

**Ö8:** “Hayır, yararlanmıyorum.”

**Ö16:** “Soru-yanıt, betimleme, rol yapma ve sınıf içi sunumdan yararlanıyorum.”

## Sonuç ve Tartışma

Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini değerlendirme görev türleri ve biçimlerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %76'sı sözlü değerlendirme görev türleri ve biçimleri kavramını daha önce duymuştur. Ancak bu öğretmenlerin sadece %52'si kendini bu konuda yeterli olarak görmektedir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin arasında sözlü değerlendirme görev türleri ve biçimlerinden yararlanan Türkçe öğretmeni oranı %48'dir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde konuşma becerisine yönelik kazanımlarda konuşma becerisini değerlendirme görev biçimlerine yönelik kazanımlar saptanmıştır (MEB, 2019). Fakat araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin sadece %60'ı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda sözlü değerlendirme görev türleriyle ilgili kazanımlara rastladığını belirtmiştir. Bu durumdan yönelimle Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımları yeterince incelemeyeceği düşünülmektedir.

Araştırmada Türkçe ders kitaplarında farklı sınıf düzeylerinde konuşma becerisini değerlendirme görev biçimlerine yönelik etkinliklerin yer aldığı saptanmıştır. Bu noktada araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %68'i Türkçe ders kitaplarında bu görev türleri ve biçimlerine rastladığını belirtirken araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %42'si Türkçe ders kitaplarında bu görev türleri ve biçimlerine rastlamadığını belirtmiştir. Bu bulgudan yönelimle Türkçe öğretmenlerinin önemli bir çoğunluğunun Türkçe ders kitaplarını yeterince incelemeyeceği, bazı Türkçe öğretmenlerinin de Türkçe ders kitaplarını yeterince incelemeyeceği söylenebilir.

Türkçe ders kitaplarında sözlü değerlendirme görev türleri ve biçimlerine yönelik çok fazla etkinlik yer almaktadır. Ancak bu etkinliklerin değerlendirmeye yönelik yapılandırılmadığı görülmüştür. Ders kitabı yazarlarının etkinlikleri yapılandırırken bu duruma dikkat etmelerinin, konuşma becerisinin değerlendirilmesinde sözlü değerlendirme görev türleri ve biçimlerinin etkin bir biçimde kullanımı açısından önemli olduğu söylenebilir.

Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin değerlendirilmesinde ders kitaplarında yer alan bu etkinliklerden çok fazla yararlanmadıkları, sözlü değerlendirme görev türleri ve biçimlerine ilişkin yeterli bilgi birikimine sahip olmadıkları söylenebilir. Ceran'a (2012) göre de Türkçe



öğretmenleri geleneksel birkaç yöntem ve teknik dışında farklı ve yeni yöntem ve teknikleri derslerde uygulamamaktadırlar. Ceran'ın bu tespiti araştırma bulgularını desteklemektedir.

Bununla birlikte Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin değerlendirilmesine yönelik düşüncelerinde kendileriyle çeliştiği söylenebilir. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerinin %100'ü konuşma becerisinin değerlendirilmesini düşünmektedir fakat araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden %80'i konuşma becerisini değerlendirirken %20'sinin konuşma becerisini değerlendirmedeği saptanmıştır. Bu noktada %80 önemli bir oran olmasına rağmen %20'nin de azımsanamayacak bir oran olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin tamamının konuşma becerisinin değerlendirilmesi gerektiğini düşünmesine rağmen bu konuda herhangi bir çalışma yapmamalarının altında yatan nedenler ayrı bir çalışma konusu olabilir.

Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algıları ile ilgili yapılmış araştırma sonuçlarına bakıldığında (Katrancı, 2014; Ürün Karahan, 2015; Özden, 2018) öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algılarının olumlu yönde ve yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Kaya ve Bozkurt (2019) ise Türkçe öğretmenlerinin çoğunun kendini yeterli bulmadığı ve bu yetersizliği lisans eğitimi sırasında aldıkları konuşma eğitimi derslerinin yararlı olmamasına bağladıklarını saptamıştır. Bu durum öğretmenlerin lisans eğitimini tamamladıktan sonra alanyazındaki yenilikleri takip etmemeleriyle de ilişkilendirilebilir.

Knight'a (1992) göre öğretmenler, öğrencilerin konuşma becerisini nasıl değerlendirecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip değillerdir. Aynı zamanda sözel becerileri test etme konusunda isteksizdirler. Bu durumun öğretmenlerin bu konuda yetkin olmamaları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Oysaki doğru bir değerlendirme, öğrencilere pratik öğrenmeyi deneyimleme becerisi sunar (Jamrus ve Razali, 2019). Aynı zamanda öğretmenlere de nitelikli değerlendirme çıktıları sunarak ölçme değerlendirme sürecinin niteliğini artıracacağı söylenebilir.

Araştırmanın dikkat çekici sonuçlarından biri de Türkçe öğretmenlerinin %52'sinin konuşma becerisini değerlendirirken herhangi bir ölçme aracından yararlanmamalarıdır. Benzer sonuçlara Arhan (2007); Karakoç Öztürk ve Altuntaş (2012); Hamzadayı ve Dölek'in (2017) de ulaşıldığı görülmüştür. Çerçi (2015) ise Türkçe öğretmenlerine yönelik yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin akran değerlendirme formları, dereceli puanlama anahtarları ve kontrol listelerini

kullandıkları fakat öğretmenlerin kendilerinin herhangi bir şekilde ölçek hazırlamadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini değerlendirme görev türleri ve biçimleri içinde en çok soru-yanıt (%48) ve sınıf içi sunumu (%44) kullandıkları, bunu öykü oluşturma (%36), betimleme (%28) ve rol yapmanın (%24) izlediği görülmektedir. Altun Demir (2015) de yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin drama, diyalog, rol yapma ve soru-yanıt gibi görev biçimlerini daha çok kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Hamzadayı ve Dölek (2017) ise öğretmenlerin hazırlıklı-hazırlıksız konuşma, soru-yanıt, münazara/tartışma/panel, drama/canlandırma gibi görev biçimlerini daha çok yeğledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınmalıdır. Bununla birlikte Program'da 4-8. sınıflarda sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi gerektiği de dile getirilmiştir (MEB, 2019). Sonuç olarak konuşma becerisini değerlendirme görev türleri ve biçimlerinin hem ölçme değerlendirme sürecini desteklediği hem de sonuç odaklı değerlendirmeler için farklı seçenekler sağladığı söylenebilir.

### Öneriler

Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin yaşadığı en önemli sorun, bu beceriyi süreç odaklı bir biçimde değerlendirebilecek yetkinliğe sahip olmamalarıdır. Araştırmada elde edilen bulguların sürecin sürekliliği bakımından hizmet öncesi dönemde alınan eğitimin de bir yansıması olduğu düşünülürse Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda yer alan Konuşma Eğitimi dersinde öğretmen adaylarına konuşma becerisini değerlendirme görev tür ve biçimlerini tanımaları için uygulamalı çalışmalar yaptırılmalıdır. Ayrıca sözlü değerlendirme görev türleri ve biçimlerine yönelik öğretmenlere gerekli hizmet içi eğitimler verilebilir. Öğretmenlik Meslek Kanunu kapsamında tasarlanan ölçme değerlendirme eğitimlerinde sözlü değerlendirme görev türleri ve biçimlerine de yer verilebilir.

Sözlü değerlendirme görev türleri ve biçimleri bakımından program ve ders kitabı birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin, konuşma becerisini değerlendirme görev türleri ve biçimlerine odaklanarak Türkçe ders kitaplarını ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı tekrar gözden geçirmeleri gerekmektedir. Bu şekilde sınırlandırılmış bir tarama,

Türkçe öğretmenlerinin farkındalığını artırabilir ve öğretmenler konuşma becerisinin değerlendirilmesinde daha yetkin değerlendirmeler yapabilirler.

Türkçe alanyazında dört temel dil becerisinin -özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin- değerlendirme sürecine yönelik görev biçimleri üzerine sayıca yeterli çalışmanın olmaması önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Bu bağlamda yapılacak olan çalışmaların; Türkçe alanyazına, program uzmanlarına ve ders kitabı yazarlarına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Altun Demir, N. (2015). Konuşma ve Dinleme Becerileri Üzerine Öğretmen Bilişi ve İnanışları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 173-178.
- Arhan, S. (2007). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Konuşma Eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M. ve Uçgun, D. (2019). *Ortaokul Türkçe dersi sınav sorularının programdaki kazanımlara göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ceran, D. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 337-358.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi. (Orijinal yayın tarihi, 2013).
- Çalışkan, G. ve Sur, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıfta uyguladıkları konuşma ve yazma etkinliklerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 401-417.
- Çapraz Baran, Ş.ve Diren, E. ( 2021). *5.sınıf Türkçe ders kitabı*, Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 186-204.
- Çetinkaya, G. (2019). *Konuşma ve eğitimi*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetinkaya, G. ve Yolcusoy, Ö. (2020). Okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş görev biçimleri: Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education/Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 17(2).

- Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. ( 2021). *8. sınıf Türkçe ders kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.
- Gayratovna, R. H. (2021). Assessment for speaking skill. *Assessment*, 7(4), 46-49.
- Ginther, A. (2012). Assessment of speaking. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0052
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Halai, A. (2006). *Ethics in qualitative research: Issues and challenges*, Pakistan: EdQual RPC.
- Hamzadayı, E. ve Dölek, O. (2017). Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin yaklaşımları. *Journal of Language Education and Research*, 3(3), 135-151.
- Jamrus, M. H. M. & Razali, A. B. (2019). Using self-assessment as a tool for English language learning. *English Language Teaching*, 12(11), 64-73. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n11p64>
- Karakoç Öztürk, B. ve Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: Nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 342-356.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*, (32. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katrancı, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 174-195. doi:10.14686/BUEFAD.201428177
- Kaya, Ö. ve Bozkurt, B. Ü. (2019). Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin bir durum çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8 (3), 670-691.
- Khamkhien, A. (2010). Teaching English speaking and English speaking tests in the Thai context: A reflection from Thai perspective. *English Language Teaching*, 3(1), 184-190.
- Kır T., Kırman E. ve Yağız, S. ( 2021). *7. sınıf Türkçe ders kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.
- Knight, B. (1992). Assessing speaking skills: A workshop for teacher development. *ELT Journal*, 46(3), 294-302.
- Mead, N. A. & Rubin, D. L. (1985). *Assessing Listening and Speaking Skills*. ERIC Digest.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*, Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi, 1994)
- Özden, M. (2018). Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlikleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1917-1930.

- Sarıboyacı, M. O. (2021). *6. sınıf Türkçe ders kitabı*, Ankara: Ata Yayıncılık.
- Ülper, H. (2019). Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi içinde* (s. 305-319). Ankara: Pegem Akademi.
- Ürün Karahan, B. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının konuşma eğitimine yönelik tutumları (Kars ili örneği). *E – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 38-45.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yolcusoy, Ö. ve Çetinkaya, G. (2022). Sorularla konuşma eğitimi. Ö.T. Kara (Ed.), *Sorularla Türkçe eğitimi içinde* (s. 115-166). Elazığ: Asos Yayınları.
- Zaim, M. & Arsyad, S. (2020). Authentic assessment for speaking skills: Problem and solution for English secondary school teachers in Indonesia. *International Journal of Instruction*, 13(3), 587-604.

### Extended Abstract

#### Introduction

Speaking skill is considered the most important of the four basic language skills, as it is a skill that includes other language skills. For this reason, studies on the development of speaking skills are supported in many ways. A set of the educational studies carried out in this context are focused on measurement and evaluation. Teachers' level of competence is of great importance for them to be able to evaluate effectively and efficiently. Since teachers are accustomed to traditional evaluation techniques to measure students' achievement, they do not have enough knowledge to evaluate language skills authentically.

Traditional evaluation techniques are not suitable for evaluating speaking skill. Different types of tasks are employed to evaluate speaking skill. In the selection of the task types, the purpose of the evaluation, the evaluation conditions (duration, place, etc.), the focus of the teaching, the individual characteristics of the students, etc. are decisive. The most commonly used task type is interviews. In interviews, the teacher can employ many forms of tasks within the framework of the topic focused on. These task types can be listed as question-answer, pictures, discussion, description, story creation, instruction, decision making, explanation/shortcut, role-playing and in-class presentation.

When the national literature was examined, it was determined that there are very few studies on the types and forms of oral assessment tasks used in the evaluation of speaking skill. However, the types and forms of oral assessment tasks used for the evaluation of speaking skill support teachers in reaching the goal. In this context, the types and forms of the tasks used to evaluate speaking skill are the focus of the current study.

### **Purpose**

In this study, which was carried out to examine the types and forms of tasks to evaluate speaking skills, answers were sought to the following questions:

1. What are the objectives regarding the types and forms of oral assessment tasks used for evaluating speaking skill in the Turkish Language Curriculum?
2. What is the general outlook of the activities related to the types of oral assessment tasks used for evaluating speaking skill in middle school Turkish textbooks?
3. What are the opinions of Turkish teachers on the evaluation of speaking skill?
4. What are the opinions of Turkish teachers about the types and forms of tasks to evaluate speaking skills?
5. What are the types and forms of speaking skill assessment tasks preferred by Turkish teachers?

### **Method**

The current study employed the survey model. In the study, the basic qualitative research design, one of the qualitative research approaches, was adopted. The study group consisted of 25 Turkish teachers working in state schools. The participants were determined by using the convenience sampling technique, one of the purposive sampling methods. In the first part of the study, the 2019 Turkish Curriculum and the Turkish textbooks used in the middle schools and İmam Hatip middle schools affiliated to the Ministry of National Education in the 2021-2022 school year were examined as documents. In the second part, interviews were conducted with the Turkish teachers by using a semi-structured interview form.

In the analysis of the collected data, the descriptive analysis method were used. After the audio recordings obtained from the interviews with the participants were transcribed and reported, these data were sent back to the participants and the participants were asked to confirm. In addition, expert opinion was sought during the coding process of the interview data and based on the feedbacks received, some adjustments were made in the codes, categories and themes.

### **Findings**

In the first part of the study, from among the objectives regarding speaking skill in the 5th, 6th, 7th and 8th grade Turkish Language Curriculum, the ones specifically addressing the types of tasks used to evaluate speaking skill and relevant activity samples from the Turkish textbooks were determined. As a result of the analysis of the interviews made in the second part of the study, it was seen that only 48% of the teachers participating in the study made use of the types and forms of oral assessment tasks. In addition, it was found that 76% of the teachers participating in the study had heard of the concept of oral assessment task types and forms before, but that only 52% saw themselves as competent enough in this regard.

### **Results and Discussion**

When the Turkish Language Curriculum was examined, it was determined that there are objectives specially addressing the types and forms of tasks used to evaluate speaking skill at the 5th, 6th, 7th and 8th grade levels from among the objectives related to speaking skill in general (MEB, 2019). However, only 60% of the Turkish teachers who participated in the study stated that they encountered objectives related to the types of tasks used to evaluate speaking skill.

According to the results of the study, all of the participating Turkish teachers think that speaking skill should be evaluated, but it was determined that while 80% of the Turkish teachers participating in the study evaluate speaking skill, 20% do not evaluate speaking skill. One of the remarkable results of the study is that 52% of the Turkish teachers do not use any measurement tool when evaluating speaking skill. It was also found that the most frequently used task types by the Turkish teachers to evaluate speaking skill are question-answer (48%) and in-class presentation (44%), followed by story-making (36%), description (28%) and role-playing (24%).

As a result, it was determined that although there are objectives related to the types and forms of tasks used to evaluate speaking skill in the Curriculum and there are examples of activities in the Turkish textbooks, the types of tasks for evaluating speaking skill are not used much by the Turkish teachers. In terms of oral assessment task types and forms, the curriculum and the textbook are complementary to each other. For this reason, Turkish teachers need to revise the Turkish textbooks and the Turkish Language Curriculum by focusing on the types and forms of tasks used to evaluate speaking skill. Such a focused revision can raise the awareness of Turkish teachers and teachers can make more competent assessments in the evaluation of speaking skill.

**ETİK BEYAN:** “Konuşma Becerisini Değerlendirme Görev Türleri ve Biçimleri: Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri Üzerine Bir İnceleme” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Pamukkale Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulundan 08.12.2022 tarih ve E-93803232-622.02-297786 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. "



## 6 ŞUBAT KAHRAMANMARAŞ DEPREMLERİNDE ÇOCUKLARIN YAŞADIKLARI VE EBEVEYNLERİNDE TANIK OLDUKLARI DUYGU DURUMLARI

### THE EMOTIONAL STATUS THAT CHILDREN EXPERIENCED IN THE KAHRAMANMARAŞ EARTHQUAKE OF 6 FEBRUARY AND THEY WATCHED BY THEIR PARENTS

Hatice DARGA<sup>1</sup>

Başvuru Tarihi: 11.08. 2023

Yayına Kabul Tarihi: 09.10.2023

DOI: 10.21764/maeuefd.1341292

(Araştırma makalesi)

**Özet:** Bu araştırma 6 Şubat'ta Pazarcık ve Elbistan depremlerine maruz kalan çocukların ve ebeveynlerin yaşadıkları durumlar ile çocukların ebeveynlerinde tanık oldukları duygu durumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemi ve fenomenolojik desende yürütülen çalışmanın verileri, açık uçlu ve yarı yapılandırılmış sorular ile yüz yüze görüşme yoluyla toplanmıştır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiş, tema, kategori ve kodlar oluşturulmuştur. Çalışma grubu deprem bölgesinden gelip, Bucak Devlet öğrenci yurdunda barınan, 14 ebeveyn ve toplam 29 çocuktan oluşmaktadır. Görüşmeler ebeveynler ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlara göre, ebeveyn ve çocuklar sarsıntılar sırasında ve sonrasında travmatik deneyimler yaşamıştır. Sarsıntılar sırasında ve sonrasında yıkıntılar ve insanların kaotik hallerini görmüşlerdir. Ayrıca ebeveynlerinin paniklemek, ağlamak, çığlık atmak, korkmak, donakalmak gibi duygu durumlarına tanık olmuş ve benzer tepkiler vermiştir. Ebeveynlerin izlediği deprem bölgesi haberleri ve görüntülerini çocuklar da görmüş, deprem ile ilgili tüm konuşmalarına tanık olmuşlardır. Çocuklarda görülen duygu ve davranış değişikliklerinden bazıları, deprem korkusu, ölüm korkusu, evine dönmek istememek, uyuyamamak, öfke patlamaları, tahammülsüzlük depremi sorgulamak, anneden ayrılmamaktır.

**Abstract:** This research aimed to determine the situations experienced by the children and their parents who were exposed to the Pazarcık and Elbistan earthquakes on February 6, and the emotional states that the children witnessed in their parents. The data of the study, which was conducted in qualitative research method and phenomenological design, were collected through face-to-face interviews with open-ended and semi-structured questions. The data were analyzed by content analysis, themes, categories and codes were created. The study group consists of 14 parents and 29 children in total, who came from the earthquake region and lived in the Bucak State student dormitory. Interviews were held with parents. According to the results, parents and children had traumatic experiences during and after the concussions. They saw the ruins and the chaotic state of people during and after the tremors. She also witnessed her parents' emotional states such as panicking, crying, screaming, being afraid, and freezing, and gave similar reactions. Children also saw the earthquake zone news and images watched by their parents and witnessed all their conversations about the earthquake. Some of the emotional and behavioral changes seen in children are the fear of earthquakes, fear of death, not wanting to go home, not being able to sleep, outbursts of anger, intolerance, questioning the earthquake, and not leaving the mother.

Anahtar Sözcükler: *Çocuk, depremebeveyn, travma*

Keywords: *child, earthquake, parent, trauma*

### Giriş

Türkiye'nin güney ili Kahramanmaraş'ta 6 şubat 2023 tarihinde, zincirleme depremler yaşanmıştır. Boğaziçi Üniversitesi Kandilli Rasathanesine göre, ilk sarsıntı Pazarcık ilçesinde saat 04:17'de 7.7

<sup>1</sup> Dr. Öğrt. Üy. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Bucak Sağlık Yüksekokulu, [hdarga@mehmetakif.edu.tr](mailto:hdarga@mehmetakif.edu.tr). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6759-6660>

Moment magnitüde ( $M_w$ ) ölçeği şiddetinde toplam 65 saniye süren arka arkaya iki deprem meydana gelmiştir. Saat 13: 29'da bu kez Elbistan ilçesinde 7.6 şiddetinde 45 saniye süren bir deprem daha olmuştur. Bu depremler etkisi ve şiddeti nedeniyle yüzyılın felaketi olarak nitelendirilmiştir. Doğu Anadolu Fay Hattında gerçekleşen bu doğal afet, Kahramanmaraş ile 11 ilde yıkıcı etki yaratmıştır. Bu iller çoğunlukla Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesindedir. Bu ölçüde yaygın ve yıkıcı etkideki deprem 500 yıl önce gerçekleşmiştir. Depremlerin ardından büyüklüğü 6,7  $M_w$  'e kadar varan en az 11.000 artçı sarsıntı gerçekleşmiştir. Çok sayıda kentte binlerce ev, hastaneler, kamu binası, otel ve köprüler yıkılmış, cami ve kiliseler ağır hasar almıştır. Türkiye Cumhuriyeti tarihinde en fazla can kaybı olan depremdir. Sarsıntıların ardından en az 5 milyon kişi bölgeden farklı kentlere göç etmiştir Havalimanları ve yollar kullanılamaz hale gelmiş, bölgede elektrik, su ve doğalgaz kesilmiştir. Hava sıcaklığı sıfırın altında olup kar yağışı başlamıştır, İnsanların araçlarında barınmak zorunda kalmaları sonucunda, bölgede benzin/yakıt sorunu baş göstermiştir (ntv.com, 2023; tr. vikipedi, 2023; Cumhuriyet Gazetesi, 2023). Türkiye Cumhuriyeti devleti dördüncü seviyede alarm, Dünya Sağlık Örgütü, Türkiye'yi sarsan depremler için 3. seviye acil durum ilan etmiştir. Ulusal ve uluslararası düzeyde ilkyardım ve kurtarma ekipleri bölgeye akın etmiştir (ntv.com, 2023). Türkiye'de eğitim ve öğretime depremden etkilenen 10 ilde 1 Mart'a kadar, diğer illerde ise 20 Şubat'a kadar ara verilirken tüm üniversitelerde uzaktan eğitime geçilmesine karar verilmiştir (yok.gov.tr,2023).

Doğal afetlerin küçük çocukları nasıl etkilediğini anlamak ve onları desteklemek için yollar geliştirmek, afet araştırma gündeminin ilk sırasında yer almalıdır (Anderson, 2005). Araştırmalar (Betty vd, 2017; Kumar & Fonagy, 2013; National Child Traumatic Stress Network (NCTSN), 2012; Zhang, Zhu, Du, & Zhang, 2015) deprem afetine maruz kalan çocukların, travma sonrası stres belirtileri (PTSS) geliştirme riski altında olduğunu göstermektedir. Deprem gibi afetlerin, beklenmedik olay ciddiyeti nedeniyle de travma sonrası stres bozukluğu oluşturabileceği bilinmektedir (National Child Traumatic Stress Network, 2012). Bu konudaki ilk çalışmalardan biri Newman (1976)'ın, felaketlerin çocuklar üzerindeki etkisini belirleyen etmenlerin; çocuğun gelişimsel düzeyi, ailesinin felakete yönelik tepkisiyle ilgili algısı ve felakete doğrudan karşılaşması şeklindedir.

Afetlerin çocukların gelişimine etkilerini araştıran çalışmalardan biri (Vogel & Vernberg, 1993), çocukların bir depreme maruz kaldıktan sonra davranış sorunları ve sosyo-duygusal olarak olumsuz etkiler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Başka bir çalışmada (Gomez ve Yoshikawa, 2017), bir deprem yaşayan küçük çocukların, olaydan kısa bir süre sonra gelişimlerinin olumsuz etkilendiği belirlenmiştir.

Benzer olarak literatürde (Baş, 2022; Erden, 2023; Sarp, 2023), bir afet yaşadıktan sonra çocukların yalnızlıktan, okula gitmekten, karanlıktan vb. korkmaya başlayabileceği gibi, deprem sonrasında endişe belirtisi olarak yatağını ıslatmak, parmak emmek, anneye yapışmak gibi davranış gerilemeleri görülebileceğini vurgulanmaktadır.

Çocukların deprem gibi zor yaşantılarda, ailelerinin yaşadığı stresten belirlenmiştir (Gomez ve Yoshikawa, 2017). Sözkonusu çalışmada, Şili’de 2010 depremini yaşayan ailelerde, stres etkeni fazla olan çocukların, bazı erken dönem dil ve okuryazarlık öncesi sonuçlarda önemli ölçüde daha düşük performans gösterdiği belirlenmiştir. Anderson (2005), afet sonrası ortamlarda çocukları ve aileleri başarılı bir şekilde desteklemek için çocuk gelişimini bütüncül bir yaklaşımla benimseyerek, çocuklara bakanların ihtiyaçları ile yardım çabalarının desteklenmesini etkili stratejiler olarak sunmaktadır. Çalışmalar (Anderson, 2005; Betty vd., 2017; Gomez, 2017), gelecekteki araştırmaların, travma sonrası stres bozukluğu gidişatını daha iyi anlamak için, çocukların afetlere tepkilerine ilişkin çalışmaların bireysel düzeydeki katılımcı verilerini birleştirmesini önermektedir.

Türkiye’de depremi yaşamış çocuklar ile yürütülen bazı çalışmalar, depremin çocukların ruh sağlığına etkileri (Dilmaç, 2022), çocukların davranışsal/duygusal problemleri (Erkan, 2010), ebeveyn ruh sağlığının çocuklara psikolojik etkileri (Kılıç, Özgüven & Sayil, 2003), sarsıntının anne-çocuk ilişkilerine etkileri (Yumbul, Wieling & Çelik (2017) şeklindedir. Depremden korunma bilinci oluşturmak amacıyla yürütülen bir çalışmada, okul öncesi çocukların deprem algılarını belirleyerek, etkin korunma yöntemleri üzerine bir eğitim programı uygulanmıştır (Tuncer, Sözen ve Sakar, 2020).

Mevcut çalışmalarda, çocukların depremde yaşadığı durumlar ve ebeveynlerinde tanık olduğu duygu durumlarına odaklanarak, çocukların sarsıntılar sırasında ve sonrasında maruz kaldığı olağanüstü ve sıra dışı deneyimlerin neler olduğu, bunların hangi ortamlarda yaşandığı ne kadar sürdüğü ile bu süreçlere yönelik tepkilerini ele alma girişimi görülmemiştir. Bu çalışma, 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş depremlerinde, ebeveynlerin ve çocukların sarsıntılar sırasında ve sonrasında yaşadıkları durumların neler olduğu, hangi ortamlarda ve ne kadar sürdüğü, ebeveynlerin tepkileri ve duygu durumları ile çocukların bunlardan nasıl etkilendiğine yönelik tepkilerini belirlemeye odaklanmaktadır.

### **Araştırma Soruları**

1. Ebeveyn ve çocukların sarsıntılar ve sonrasında yaşadıkları durumlar nelerdir?
2. Ebeveyn ve çocukların sarsıntılar ve sonrasındaki duygu durumları nelerdir?

3. Çocukların yaşadıkları ve tanık olduklarına yönelik tepkileri nelerdir?
4. Çocukların ve ebeveynlerin 6 Şubat sonrasındaki gündem konular nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırmada, çocukların ve ebeveynlerin depremde yaşadıkları durumların neler olduğu, çocukların tanık olduğu ebeveyn duygu durumlarının neler olduğu ve çocukların tepkilerini belirlemek için nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Nitel araştırmada amaç, katılımcıların algı ve deneyimlerini ortaya koymayı sağlamaktır (Creswell, 2020; Patton, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Fenomenoloji, insanların belirli bir olgu veya kavramla ilgili anlayışlarını, duygularını, bakış açıları ve algılarını ifade etmelerini sağlayan ve bu olguyu nasıl deneyimlediklerini tanımlamak için kullanılan nitel araştırma yöntemidir (Rose, Beeby & Parker, 1995, s. 1124). En kapsamlı anlamıyla fenomenoloji, tek bir kişiye ait olan yaşanmış deneyimlerin toplamına atıfta bulunur (Giorgi, 1997, s.236).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, en etkili tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden olan amaçlı örnekleme kullanılarak (Robinson, 2014) belirlenmiştir. Örnekleme dahil etme kriteri 6 Şubat depremini yaşamış ebeveyn ve çocuklar olmalarıdır. Araştırmaya 14 ebeveyn katılmıştır. Potansiyel katılımcı grubu okul öncesi ve okul çağında çocukları olan ebeveynler ile sınırlandırılmıştır. Bu katılımcılar demografik bilgiler ile tanımlanmıştır. Ebeveynlere depremi yaşadıkları yer, evlerinin kaçınca katta olduğu, deprem hazırlıkları ve depremden korunma eğitimi, kayıpları, eğitim düzeyleri, iş durumları, çocuklarının sayısı ve yaşları sorulmuştur. Tablo 1 araştırmadaki 14 ebeveynin özelliklerini sunmaktadır. Ebeveyn katılımcıların beşi lisans mezunu olup, bunlardan 12'si kadın, 2'si erkektir. Ebeveynlerin dokuzu 30-40 yaş grubunda, üçü 40-50 yaş grubunda, ikisi de 25-30 yaş grubundadır. Çocukların 10'u okul öncesi (3-6), altısı ilkokulun ilk yılları (7-8 yaş), altı çocuk okul çağı (9-12 yaş), dört çocuk orta öğretim (13-17 yaş) ve ikisi ergenlik çağında (18-21 yaş) olup lise ve üniversite grubundadır. Birisi ise bebek (2 yaş) grubundadır. Toplam bebek, çocuk ve ergen sayısı 29'dur. Çocukların 15'i kız, 14'ü erkektir. Katılımcıların çoğunluğu (9) ev hanımı olup, diğerleri esnaf (2), hemşire (1), emekli asker (1) ve teknik eleman (1)' dir. Ebeveynlerin depremi yaşadığı yerler Kahramanmaraş/Elbistan/Afşin (7), Malatya/Temelli/ (4), İskenderun (1), Adıyaman/ Yarpuzlu (1) ve Hatay/Defne (1)' dir. Ebeveynlerin

çoğunluğunun (8) evleri dört-yedinci katlar olup, üçü iki katlı müstakil evde, ikisi de ikinci kattaki dairelerde oturmaktaydılar. Ebeveynlerin tamamı bir deprem eğitimi almamış ve depreme hazırlık yapmamışlardır. Ebeveynlerin çoğunluğu, çok sayıda yakınları ve tanıdıklarını kaybetmiştir. İki ebeveyn dışındakilerin evleri hasarlı, yıkım kararlı ve sarsıntıda yıkılmış olma durumundadır. Ebeveynlerin çoğunluğu deprem bölgesinden bir hafta sonra ayrılıp Bucak'a gelmiştir.

Tablo 1.

*Katılımcıların Demografisi*

Katılımcı	İş Durumu	Ebeveynin			Çocuğun	
		Öğrenim Düzeyi	Yaşı	Cinsiyeti	Yaşı	Cinsiyeti
Ebevyn 1	Emekli asker	Lisans	49	E	21	K
					13	K
					8	E
Ebevyn 2	Ev Hanımı	Önlisans	33	K	7	K
					5	E
Ebevyn 3	Esnaf	İlkokul	37	K	13	E
					9	K
					4	E
Ebevyn 4	Ev Hanımı	Lise	32	K	14	K
Ebevyn 5	Ev Hanımı	Ortaöğretim	27	K	7	K
Ebevyn 6	Ev Hanımı	Önlisans	42	K	8	E
					18	E
					12	E
Ebevyn 7	Ev Hanımı	İlkokul	39	K	2	E
					6	K
					11	E
Ebevyn 8	Ev Hanımı	Lise	27	K	12	E
					8	K
					5	E
Ebevyn 9	Ev Hanımı	ilkokul	42	K	5	K
Ebevyn 10	Esnaf	lisans	34	K	3	K
					5	K
Ebevyn 11	Hemşire	lisans	33	K	9	K
Ebevyn 12	Ev Hanımı	lisans	34	K	4	E
				K	6	E
Ebevyn 13	Ev Hanımı	ilkokul	33		11	K
					8	E
					5	K
Ebevyn 14	Teknisyen	Lisans	35	E	7	K
					5	E

*Tablo 1 Devamı*

Depremde kimlerin evde olduğu	Deprem Hazırlığı	Deprem Eğitimi	Manevi	Kayıplar		Hasar	
				Kişi Sayısı	Maddi	Konut	İşyeri
Eş ve çocuklar	Yok	Yok	Yakınlar	38 kişi			
Eş ve çocuklar	Yok	Yok	Yakınlar	20-25		Hafif hasarlı	

Eş, çocuklar ve aile büyükleri	Yok	Yok	Yakınlar	3 kişi		Orta Hasarlı	Orta hasarlı
Eş ve çocuklar	Yok	Yok	Yok				
Eş ve çocuklar	Yok	Yok	Yok				
Eş ve çocuklar	Yok	Yok	Yakını	1 kişi			
Eş ve çocuklar	Yok	Yok	Yok				
Eş ve çocuklar	Yok	Yok	Yakınlar	4 kişi			
Eş ve çocuklar	Yok	Yok	Yakınlar	4 kişi	Ev, işyeri, arabalar		
Eş ve çocuklar	Yok	Yok	Yakınlar	15 kişi	İş yeri		
Eş ve çocuklar	Yok	Yok	yakınlar	5 kişi (iki çocuk)	Ev, işyeri		
Eş, çocuklar, kayınvalide	Yok	Yok	Yakınlar	50			
Eş ve çocuklar	Yok	Yok	Yok			Giriş kat hasarlı	
Eş ve çocuklar	Yok	Yok	Yok			Ev hafif hasarlı	

## Prosedür

Literatür incelemesinden sonra oluşturulan görüşme soruları, eğitim bilimleri alanında üç akademisyen ve çocuk gelişimi alanında iki akademisyenden uzman görüşü alınarak, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ardından dört ebeveyn ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada soruların anlaşılabilirliği ve cevaplanabilirliği değerlendirilmiştir. Son düzenlemenin ardından araştırmanın görüşmelerine başlanmıştır. Ebeveynlerin her biri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler (Creswell, 2020) gerçekleştirilmiştir. Görüşme, araştırmaya katılan bireylerin, belli bir konuda duygu ve düşüncelerini anlatma etkinliğidir. Görüşme yoluyla araştırma konusu hakkında bireyin deneyim, tutum, düşünce, yorum, zihinsel algı ve tepkileri gibi gözlenemeyen bilgilere ulaşmak amaçlanır (Sönmez ve Alacapınar,2011; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ebeveynler ile her bir görüşme 30 dakika ilâ 60 dakika arasında sürmüştür. Görüşmelerin süresi ebeveynlerin yaşadıklarını ayrıntılı şekilde anlatmak istemelerine bağlı olarak oluşmuştur. Anlatımlarında istenen bilgilerin verilmesi nedeniyle akışa göre hareket edilmiştir. Tüm ebeveynler görüşme sırasında duygusallaşmış, duraklamış, ağlamış ve araştırmacıya kendilerini dinlediği için teşekkür etmiştir. Görüşmeler, ebeveyn ve çocukların barındığı, Bucak devlet öğrenci yurdunda boş bir salonda gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada inanırılığını sağlamada en iyi yol olan uzun süreli etkileşimden (Holloway ve Wheeler, 2017) yararlanılmıştır. Bu çalışmadan önce, okul öncesi sınıfı ve ilkokulda rahatlatıcı oyun ve drama aktiviteleri, ardından ebeveynlere yönelik “çocuklara yaklaşım” oturumu düzenlenmiş ve sohbet edilmiştir. Bu sırada çocuklar ile bahçede oyunlar oynanmıştır. Okulda tanışılan ebeveynler ile barınma

ortamında sohbet edilmesi, ebeveynlerin yaşadıklarını paylaşmasını, kendiliğinden tüm yaşadıklarını anlatmalarını sağlamıştır. Çocukların araştırmacılara barınma ortamındaki ilgisi, ebeveynlerin güvenli ve samimi davranmasına katkı sağlamış, annelerin daveti üzerine meşguliyet atölye çalışmaları ziyaret edilmiştir. Ayrıca görüşmeler sürerken ve sonrasında, ailelerle birçok kez farklı zamanlarda barınma ortamında ziyaret edilerek sohbet edilerek uzun süreli etkileşim yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle göre, araştırma süresinde sık sık aynı ortamda bulunmak, karşılıklı güven ve dostluğa dayalı bir ilişkinin oluşması, cevapların doğru ve tam verilmesini sağlamada etkilidir (Houser, 2023; Streubert ve Carpenter, 2011).

Görüşme sorularından önce ebeveynlere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, ebeveynler araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmişlerdir. Görüşme soruları, ebeveyn ve çocukların sarsıntı sırasında ve sonrasında neler yaşadıkları, nelere tanık oldukları, barındıkları ortamların koşulları, ebeveynlerin duygu durumlarının neler olduğu, çocuklarının bunlara tepkileri, çocuklardaki davranış değişiklikleri ve medaya takip edilenlerin neler olduğuna ve deprem bölgesinden ayrıldıktan sonra ailede konuşulan konuların neler olduğu, ebeveyn ve çocukların yaşadıkları olağanüstü ve normal dışı durumların neler olduğuna yönelik cevapları ortaya çıkarmak için tasarlanmıştır. Tablo 2’de görüşme sırasında sorulan belirli sorulara yer verilmiştir.

Tablo 2.

### *Görüşme Soruları*

1. Sarsıntıyı hissedince o anda neler yaptınız? Kendinizi nasıl güvende tutunuz? Daha sonra neler yaşadınız? Neler düşündünüz ve hissettiniz?
2. Evden çıktıktan sonra nereye sığındınız? Bu ne kadar sürdü?
3. Çocuğunuz veya çocuklarınız sarsıntı gecesi ve sonrasında nelere ve hangi duygu durumlarınıza tanık oldu? (Ağlama, kriz geçirme, bağırma, bayılma, konuşamama, unutmama vb.).
4. Çocuğunuz bunlara tanık olduğunda ve daha sonra nasıl davrandı neler söyledi? (Davranışlarında ve konuşmalarında ne tür değişiklikler gözlemlediniz? Çocuğunuzda eskisinden farklı neler görüyorsunuz? Öfkelenme, vurma, tepkisizlik vb. Örnek verir misiniz?)
5. Çocuğunuzun yanında 6 Şubat ve sonrasında hangi konuları veya neleri konuşuyorsunuz? Örnek ile açıkla mısınız?
6. Çocuğunuz bu konuşmalarınıza nasıl karşılık veriyor veya nasıl davranıyor? Neler söylüyor? Sizce nasıl etkileniyor? Neden? Gün içindeki davranışlarına örnek verir misiniz?
7. Çocuğunuzdaki değişiklikler devam ediyorsa ne sıklıkla görülüyor? Bunun için ihtiyacınız nelerdir?
8. Çocuğunuz 6 şubatta ve sonrasında tanık olduğu olağanüstü ya da normal olmayan durumlar veya olaylar nelerdir?
9. Çocuklarınızda 6 şubattan sonra gözlemlediğiniz diğer değişiklikleri varsa nelerdir? (Korku, anne/baba/kardeşten ayrılamama vb.).
10. Siz ve çocuğunuz 6 şubattan sonra sosyal medya/medyada neleri takip ediyorsunuz?

11. Başka neler söylemek istersiniz?

Araştırmanın geçerliliği Bu çalışma ebeveyn ve çocukların barındığı, Bucak devlet öğrenci yurdunda boş bir salonda gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmadan önce çocukların devam ettiği okul öncesi ve ilkokulda rahatlatıcı oyun ve drama etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Çocukların barınma ortamındaki ilgisinin ebeveynlerin araştırmacıya daha güvenli ve rahat davranmasına katkı sağladığı gözlemlenmiştir.

Araştırmada 14 ebeveynin her birinin görüşmelerdeki cevapları yazılı olarak ve ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Her bir görüşme formu E1, E2 şeklinde kodlanarak katılımcının mahremiyeti korunmuştur. Ses kayıt cihazındaki bilgiler deşifre program kullanılarak (Voicedocs) yazıya aktarılmış ve yazılarak kayıt edilen bilgiler ile birleştirilmiştir. Veriler, içerik analizi yöntemine tabi tutulmuştur. Verilerin anlamlandırma alıştırmasına başlanarak kodlar, kategoriler ve temalar (Creswell, 2020) oluşturulmuştur. Araştırmanın verilerinin analizinde güvenilirliği sağlamak için kodlamalar üç araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmanın sorularından yararlanarak belirlenen üst kategoriler çerçevesinde veriler kodlanarak kategoriler oluşturulmuştur. Veriler, kodlar ve kategoriler oluşturulurken defalarca okunmuş, geriye dönüp oluşturulan kod ve kategoriler tekrar düzenlenmiştir. Miles ve Huberman modelinde kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklenir. Araştırmanın veri kodlamalarındaki görüş birliği ve benzerlik oranı (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2018) hesaplanarak, uyuma yüzdesi .92 olarak bulunmuştur. Bulgular tema, kategoriler ve kodlar çerçevesinde yorumlanarak tablo haline getirilmiştir. Son aşamada, tema ve kategorileri desteklemek için ebeveynlerin ifadelerinden örnekler verilmiştir.

### **Bulgular**

Bu çalışmada, 6 Şubat Kahramanmaraş depremleri sırasında ve sonrasında çocukların ve ebeveynlerin yaşadıkları durumlar, yansıttıkları duygu durumları ile çocukların gösterdiği davranış değişiklikleri ebeveynlerin görüşlerine göre incelenmiştir. Görüşme verilerinin analizinde ortaya çıkan tema, kategori ve alt kategoriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

*Araştırmanın Toplam Tema, Kategori ve Alt Kategorileri*



Tema	Kategoriler	f	Alt kategoriler	f
Sarsıntı anı ve yaşamsal tepkiler	Sarsıntının ilk ânı	19		
	Ebeveynlerin ilk tepkileri	11		
	Güvende kalamamak	15	Hareket etmek	12
	Güvende kalmak	12	İçeride kalmak	3
	Çocukların ilk tepkileri	10	Donakalmak	5
			Diğer	5
Sarsıntı anındaki etkilenimler	Fiziksel etkiler	40		
	Duygusal etkiler	19		
Sarsıntı durduğundaki etkilenimler	Sarsıntı durunca ilk tepkiler	8		
	Binadan Çıkış	20		
Dışarıda sığınma ortamları	Sığınılan yerler	25		
	Barınma süresi	22		
	Barınma ortamındaki kişi sayısı	6		
	Temel yaşam koşulları	21		
Çocukların yaşadığı ve maruz kaldığı duygu durumları	Sarsıntılar sırasında	31		
	Sarsıntıların ardından	28		
Çocukların tepkisel davranışları	Sarsıntılar sırasındaki tepkiler	47		
	Devam eden davranış ve duygu durumları	71		
Çocukların tanık olduğu konuşmalar	Aile içinde	31		
	Barınma ortamında	18		
Çocukların tanık oldukları konuşmalara tepkileri	Davranışlar ve geri bildirimler	47		
	Duygusal etkilenimler	17		
Deprem sonrasında ebeveyn ve çocukların medyada İzledikleri	Cep telefonu ve TV’de izlenenler	37		
	Çocukların soruları	21		
Maruz kalınan olağanüstü veya normal olmayan durumlar	Sarsıntılar ve binalar	36		
	Enkazlar ve insanlar	26		
	Çocukların tepkisi	8		
	Ebeveynleri en çok sarsan durumlar	41		

Tablo 3’te araştırmanın toplam 9 tema, 26 kategori ve 2 alt kategorisi görülmektedir. Sarsıntı anı ve yaşamsal tepkiler (5) ile Ebeveyn ve çocukların dışarıda sığındıkları ortamlar (5) en fazla kategori içeren iki temadır. Çocukların devam eden davranış ve duygu durumları (69), Sarsıntının etkileri (66), Davranışlar ve geri bildirimler (50) kategorileri görüşlerin en fazla yoğunlaştığı üç kategoridir. Barınma ortamındaki kişi sayısı (5) en az görüşün toplandığı kategoridir.

Sarsıntı sırasında ebeveyn ve çocukların tepkileri tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

*Ebeveynlerin ve Çocukların Sarsıntı Anındaki Tepkileri*

Tema: Sarsıntı anı ve yaşamsal tepkiler			
Kategori	Kodlar	f	
Sarsıntının ilk ânı (19)	Sarsıntının şiddetli sesi ile uyanmak (E1, E2, E4, E5, E6, E7, E8, E11, E12)	9	
	Sarsıntıda eşi tarafından uyandırılmak (E10, E13, E14)	3	
	Eşini uyandırmak (E1, E2)	2	
	Sarsıntı sırasında yatakta uyanık olmak (E3, E9)	2	
	Sarsıntının şiddeti ile yataktan fırlamak (E4, E7)	2	
	Uyanınca hemen başucundaki cep telefonunu koynuna atmak (E2)	1	
Ebeveynlerin ilk tepkileri (11)	Çocukların odasına koşmak (E2, E4, E11, E14)	4	
	Yanıdaki beşikten bebeğini alıp, diğer çocukları odalarından çağırmak (E5, E6)	2	
	Çocukların odasında ebeveynlerin birer çocuğu kucaklaması (E2, E14)	2	
	İkinci depremde evde olmak, kapıda kalmak, sarsıntıda kımıldayamamak (E12)	1	
	İkinci depremde (Elbistan) çocuğu (dört yaş, erkek) unutup dışarı kaçmak (E3)	1	
	İkinci sarsıntıda (Elbistan), çocuklarla pijamalı ve çıplak ayakla dışarı kaçmak (E2)	1	
Güvende kalamamak (15)	Hareket etmek (12)	Sarsıntı sırasında dışarı kaçmak (E3, E4, E7, E8, E9, E12, E13)	7
		İkinci depreme içeride yakalanmak, yalın ayak dışarı koşmak (E3, E13, E14, E2, E7)	5
	İçeride kalmak (3)	Yatağın içinde çocuklara sarılarak beklemek (E5)	1
		Bebeğe yorgan sararak ayakta beklemek (E10)	1
		Ebeveynlerin de çocukların yanına ranzanın altına girmesi (E11)	1
		İlk depremde, sarsıntının durmasını beklemek (E1, E2, E5, E6, E10, E11, E14)	7
Güvende kalmak (12)	Çocukları evde yaşam üçgeninde tutmak (E2, E6, E14, E1)	4	
	Terasa çıkmak ve beş-altı dakika beklemek (E1)	1	
	Çocukların ilk tepkileri (10)	Donakalmak (5)  Diğer (5)	Çocuğun (3,5,7 yaş, kız) annesi gibi donakalması, konuşmaması (E10, E9, E2)
Çocuğun (yedi yaş, kız) uyanmış ve korkuyla yatağında oturuyor olması (E2)	1		
Annenin üzerine kapandığı çocuğun (yedi yaş, kız) ağlamaklı donakalması (E2)	1		
Çocuğun (5 yaş, erkek) sarsıntı ve sonrasında uyuklu olması (E14, E2)	2		
Bebeğin (iki yaş, erkek) annesi gibi korkuyla titremesi, gözlerinin kızarması (E6)	1		
Çocukların (beş ve dokuz yaş, kız) ranza altına girmiş olması (E11)	1		

Çocuğun (dört yaş, erkek) sarsıntıda duvar ve çekmeceleri canavarın açtığını zannedip ceza vermek istemesi (E12) 1

Tablo 4’te görüldüğü gibi, Sarsıntının ilk anı (19) ve Güvende kalamamak (15) en fazla görüşün toplandığı iki kategoridir. Güvende kalmak (12), Ebeveynlerin ilk tepkileri (11) ve Çocukların ilk tepkileri (10) kategorileri birbirine yakın yoğunluktadır. Güvende kalamamak ve Çocukların ilk tepkileri kategorileri alt kategoriler içermektedir.

**Örnek ifadeler:** E4. *Şiddetli patlama gibi bir sesle yataktan fırladım ve ilk olarak çocuklarıma koştum. Sonrasında yalınayak ve pijamalı dışarıya koştuk*

E5. *Uyuyordum. Sarsıntıyı hissettim. Korktum iki çocuğuma sarıldım. Eşim de evdeydi. O da Plazma TV’yi tutmuş. Yatağın içinde iki çocuğuma sarılarak oturdum. Sarsıntı bitene kadar evin içerisinde kaldık.*

Sarsıntının fiziki ve duygusal etkileri tablo 5’ te sunulmuştur.

Tablo 5.

#### *Sarsıntı Anının Fiziki ve Duygusal Etkileri*

<b>Tema:</b> Sarsıntı anındaki etkilenimler		
<b>Kategori</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
Fiziksel etkiler (40)	Sarsıntının ayakta duramayacak kadar şiddetli olması (E6, E13, E1, E12, E8, E2, E7, E3, E11, E4, E5, E9, E14, E10)	14
	Binanın beşik gibi sallanması ve insanı duvardan duvara fırlatması (E13, E3, E11, E6, E2, E9, E2, E14)	8
	Sarsıntıda taş kırılması, gıcırdama, patlama ve demir sesleri duymak (E6, E3, E9, E4, E14, E2)	6
	Binaların yıkılma sesleri ve tüm etrafın toz bulutu olması (E9, E14, E4)	3
	Sarsıntının önce dört yana sallaması, sonra alttan üste vurmaması (E11, E2, E8)	3
	Evden çıkarken duvarların açıldığını görmek (E12, E5)	2
	Dolapların diğer eşyaların üstüne yıkılması (E1)	1
	Sarsıntının yataktan yere fırlatması (E2)	1
	Duvarların uçması, binanın yıkılırken pencerelerin patlaması ve içeri gürültüyle toz bulutunun dolması (E14)	1
	Bağırarak konuşmak, birbirini duyamamak (E9)	1
Duygusal etkiler (19)	Sarsıntının bitmeyeceği ve ölecekmiş hissi vermesi (E3, E1, E2, E5, E6, E10, E11, E14)	8
	Ebeveynlerin çocuklarının üzerine kapanıp ölümü beklemesi (E2, E14)	2
	Çok korkmak ve çocuklar için çok endişelenmek (E5, E14)	2
	Ebeveynlerin öleceklerine inanıp, birbirleriyle vedalaşması (E2, E14)	2

Sarsıntıda sakin kalmak ve ailesini güvende tutmak (E1)	1
İlk sarsıntıda altıncı kattan kurtulamayacaklarını düşünmek (E2)	1
İkinci sarsıntının şiddetinden ve yıkılmalardan çok korkup dördüncü kattan kurtulamayacaklarını düşünmek (E14)	1
İkinci sarsıntıda öleceğine inanan babanın, eşi ve çocukları için kaygılanması (E14)	1
Depremde eşi ile çocuklardan ayrı, kayınvalidenin köy evinde (Adıyaman-Yarpuzlu) olmak (E3)	1

Tablo 5’te görüldüğü gibi, Görüşler, Sarsıntının fiziksel etkileri (40) ve Sarsıntının duygusal etkileri (19) şeklinde iki kategoride toplanmıştır. Ebeveynlerin fiziksel etkileri daha yoğun yaşadığı görülmektedir.

**Örnek ifadeler:** E10. *Bekledik ayakta. Eşim çok korktu. Ben geç uyandığım için donuktum. Kızım da benim gibi tepkisizdi.*

E1. *İlk depremden sonra 2-3 dakika sonra ikincisi oldu. Terasa çıktık şiddetli yağmur vardı yerden çok kuvvetli ışık huzmesi görüldü deprem sırasında. Limanda yangın gördüm Kıyamet günüydü 5-6 dakika bekledik. Sarsıntı durunca, eşimi çocuklar ile aşağı gönderdim. Ben kıyafetlerimi giyip, birkaç mont, araba anahtarı alarak indim (İskenderun/ Merkez).*

E12. *Çocuğum duvarın açıldığını ve çekmecelerin açılıp kapandığını gördü. “Anne bunları kim yapıyor canavar mı yapıyor? Onlara kızalım” dedi.*

Sarsıntının durması ile çocuk ve ebeveynlerin tepkileri tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

### Sarsıntının Durduğu Andaki Tepkiler

**Tema:** Sarsıntı durduğundaki etkilenimler

Kategori	Kodlar	f
Sarsıntı durunca ilk tepkiler (8)	Bir ebeveynin çocuklar ile aşağı inerken, diğerinin mont ve araba anahtarını alıp gelmesi (E3, E1, E14, E6, E2)	5
	Aşırı soğuk nedeniyle bebek ve çocukları giydirmek (E6, E11)	2
	Elbistan’da ve çok soğuk bir iklimde pijamalı dışarı çıkarken donmamak için ayakkabı giymek (E2)	1
	İlk (Pazarcık) ve ikinci (Elbistan) depremden yalınayak ve pijamayla dışarı koşmak (E7, E4, E13, E2, E14, E3, E1, E5)	8
Binadan Çıkış (20)	Çocukların (üç- sekiz yaş altı çocuk) anne/babası ile koşarak dışarı kaçması (E8, E2, E5, E10)	4
	Binadaki herkesin bağırsarak, çırpınarak dışarıya çıkmaya çalışması (E12, E13, E11, E2)	4
	Yüksek kattan (5.kat) inerken, yeni bir sarsıntıyla ebeveynlerin yere düşmesi (E9, E14)	2

Annenin panik halde iki çocuğuyla bağırarak, ağlayarak altıncı kattan inmesi (E2)	1
İkinci depremde aşağı inerken merdivenin kırılması, ebeveynin kucağındaki ayakkabılar ile düşmesi (E14)	1

Tablo 6’da görüldüğü gibi, Binadan çıkış (20) ve Sarsıntı durunca ilk tepkiler (8) görüşlerin toplandığı iki kategoridir.

**Örnek ifade:** E2. *Birden sarsıntı durdu. Eşim “çocukları alıp aşağı inin” dedi. Ayakkabı giymek için oğlumu kucağımdan indirince, kayboldu bir anda, panikle aradım, seslendim, bulamadım, geri yatağına gitmiş, eşim getirdi. Çocuklarla 5. kattan inerken bağırarak ağlıyordum, eşim arkamdan montları ve anahtarı alıp geldi. Herkes bağırışıp kaçıyordu, dışarılara çıkmaya çalışıyordu.*

Tablo 7.

### *Ebeveyn ve Çocukların Dışarı Çıktıktan Sonraki Korunma Durumları*

**Tema:** Ebeveyn ve çocukların dışarıda sığındıkları ortamlar

Kategori	Kodlar	f
Sığınlan yerler (25)	Arabaya sığınmak (E8, E4, E2, E1, E14, E5, E6, E7, E11, E10, E12)	11
	Önce açıkta kalmak, sonra arabaya sığınmak (E3, E5, E9, E10, E11, E12, E13)	7
	Çocukların ve annelerin arabada, diğerlerinin dışarıda kalması (E8, E12, E2)	3
	Evin bahçesindeki sera ve saman çadırında, yağmurda birkaç saat beklemek (E9)	1
	Evin arkasındaki tarlada, yarım saat yağmurda bekledikten sonra araca binmek (E5)	1
	Çocukları soğuktan korumak için araç aramak (E8)	1
	Birinci depremde sığınacak yer olmadığı için tekrar içeri girmek (E3)	1
Barınma süresi (22)	Köy evinde 1- 5 gün kalmak (E11, E8, E5, E9, E7, E10, E6)	7
	Arabada 3-7 saat kalmak (E5, E2, E14, E6, E7, E11)	6
	Arabada bir- üç gün kalmak (E7, E12, E8, E5, E10)	5
	Çadırda iki gece kalmak (E5, E8)	2
	Arabada sekiz gün eş ve üç çocukla kalmak (E1)	1
Mültecilerin boş kampındaki konteynerde, prefabrik okulda ve spor salonunda birer hafta kalmak (E13)	1	

Barınma ortamındaki kişi sayısı (5)	Köy evinde 20 -30 kişi (E9, E11)	2
	Çadırda 20-30 kişi (E8, E5)	2
	Arabada 15-20 kişi (E10)	1
	Transit tipi arabaya yedi-sekiz ailenin 13 çocuğunu yerleştirmek (E11)	1
Temel yaşam koşulları (21)	Havanın çok soğuk ve kar yağmış olması, yağmur ve kar yağışının devam etmesi (E9, E13, E1, E8, E12, E2, E7, E3, E6, E11, E4, E5, E14, E10)	14
	Elektrik, su ve doğalgazın kesilmesi (E11, E12, E13, E6, E3, E2, E4)	7

Tablo 7’de, Sığınılan yerler (25), en fazla görüşün toplandığı kategori olup, Temel yaşam koşulları (21) ve Barınma süresi (22) birbirine yakın sayıda görüşün toplandığı iki kategoridir. Barınma ortamındaki kişi sayısı (5), en az görüşün toplandığı kategoridir.

**Örnek ifadeler:** *E1. Dışarı çok soğuktu, ailemi indirdim komşulara yardım ettim. Depremin sadece bizde olduğunu zannediyorduk ama Kahramanmaraş'ta da olduğunu öğrendim. Bir anda şebekeler gitti çoğu yakınlarımızın enkazda kaldığını öğrenince kendimizi unuttuk. Çocukları araba ile açık alana götürdük. Hava aydınlanınca büyük bir yangın ve dumanı ile gökyüzü gece gibiydi (İskenderun/ Merkez,*

*E9. Depremden hemen sonra küçük bir seraya sığındık. Bizim seramızdı. Sonra yağmurda kaldık. Serada birkaç saat bekledik. Öğleyin bağ evine geçtik, 4-5 gün kaldık, 20 kişi kadar (Hatay/ Defne,*

Çocukların sarsıntı sırasında ve sonrasında ebeveynlerinde tanık olduğu duygu durumları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

### Sarsıntı Gecesi ve Sonrasında Çocukların Tanık Olduğu Ebeveyn Duygu Durumları

**Tema:** Çocukların yaşadığı ve maruz kaldığı duygu durumları

Kategori	Kodlar	f
Sarsıntılar sırasında (31)	Ebeveynlerinin bağıarak ağlaması, korkması çığlık atması (E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E11, E12, E13)	11
	Ebeveynlerin arabada ve çadırda her sarsıntıda korkudan yüksek sesle besmele (Bismillah) çekip dua etmeleri, korkuyla öleceklerini söylemeleri (E10, E8, E2, E9, E14, E11)	6
	Annenin, binanın sallanmasından, korkması ve bağıarak ağlaması (E12, E13, E2, E3, E6)	5
	Anne-babanın donuk, endişeli, telaşlı, korkmuş hali (E10, E14, E4, E1, E5, E3)	5
	İkinci depremde, köy evinden çocukları çıkarırken panik ve korkuyla bağlamak (E10, E2)	2

Sarsıntılarının ardından (30)	Ebeveynin elinin titremesinden bebeğe suyu verememesi (E6)	1
	Sarsıntıda sakin kalmak ve ailesini güvende tutmak (E1)	1
	Enkaz altında kalan, vefat eden akraba ve tanıdıklar için üzülme, ağlamak (E3, E1, E7, E2, E6, E8, E9, E10, E11, E14)	10
	İkinci depremde yaşadıklarından dolayı sürekli ağlıyor olmak (E2, E3, E9, E10, E13, E12, E8, E7, E13)	9
	Sarsıntının ilk günü evlerini kaybettikleri korkusuyla ağlamak (E1, E2, E9, E6)	4
	Yıkıntıları görünce, insanların enkaz altında kaldığını düşünüp ağlamak (E7, E1, E2)	3
	Ebeveynin anne-babası için endişelenip çok ağlamasına çocukların da üzülüp ağlaması (E13)	1
	Enkazları görünce herkesin öldüğünü düşünen ebeveynin, ağlayarak ağabeyinden çocukların kurtarılmasını istemesi (E11)	1
	İkinci depremden sonra içeri hiç girememek (E3)	1
	Sarsıntının ilk anlarında donakalmak, arabanın kapısını bulamamak, konuşurken kekelemek (E4)	1

Tablo 8’de görüldüğü gibi, Sarsıntılarının ardından (31) ve Sarsıntılar sırasında (30) kategorileri, ebeveynlerin duygu durumlarına yönelik görüşlerin toplandığı iki kategoridir.

**Örnek ifadeler:** E9. *Ben geç uyandığım için donuktum. Ağlamama, kriz geçirmeme tanık oldu. Evimiz yıkıldı mahvolduk diye dövünmeye başladım. Kaynım beni sarsarak kendime getirmeye çalıştı. En sonunda attığı tokatla kendime geldim. Şoka girmiştım herhalde.*

E7. *Ağlamama, bağırma şahit oldular. Başka mahalledeki depremi görünce, insanlar enkaz altında kalmıştır diye ağladım. Beni en çok etkileyen şeyler, sarsıntı, evin çatlakları, ilk depremden sonraki enkazları görmek, çatlama anlarını duymak oldu. Çocuklar anne neden bağırdın? diye sordu. Deprem olduğu için korktum. Korkudan bağırdım dedim.*

Çocukların sarsıntılarda ve sonrasında yaşadıkları ve tanık oldukları duygu durumlarına yönelik tepkileri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

### Çocukların Yaşadıkları ve Ebeveynlerinde Tanık Oldukları Duygu Durumlarına Tepkileri

**Tema:** Çocukların tepkisel davranışları

Kategori	Kodlar	f
Sarsıntılar sırasındaki tepkiler (47)	Çok ağlamak, çok korkmak (E10, E12, E1, E14, E2, E8, E13, E7, E11, E5, E4)	11
	İkinci depremde küçük çocukların, ne olduğunu anlayamayıp korkuyla ağlaması (E8, E10, E2, E6, E3, E5, E14, E1, E7, E13)	8
	Donakalmak, ağlamamak, tepkisiz olmak (E9, E10, E11, E3, E7, E4, E1)	7
	Çocuğun (iki-beş yaş, erkek) ağlayan annesini teskin etmesi (E6, E3, E8, E9)	4

Devam eden davranış ve duygu durumları (71)	Akrabalarının çocukları ile birlikte enkaz altında kaldığını öğrenip, ağlamak (E1, E2, E7)	3
	Anne ağlayınca üzülme, sessiz kalmak (E3, E6, E4)	3
	Anneye neden ağladığını, bağırdığını sormak (E3, E7)	2
	İkinci depremde “yine oluyor” diye bağırma (E10, E2)	2
	Ebeveynlerin irkilmelerini bile farketmeleri, “Anne sallandık mı?” (E10, E11)	2
	Deprem gecesi tüm yaşananları görüp (5 yaş, kız), hiç konuşmamak (E9)	1
	Deprem olduğu için başka yere gitmek (dört yaş, erkek) istemek (E12)	1
	Sarsıntı gecesi ağlamaktan bitkin düşünce (üç yaş, kız) uykuya dalabilmek (E10)	1
	Çocuğun (yedi yaş, kız) depremden kurtulsalar bile arabada donarak öleceklerini söylemesi (E4)	1
	Çocukların arabada iken korku ve ağlamalarının devam etmesi (E2)	1
	Sürekli olarak yine deprem olacak korkusu ve endişe hali (E5, E4, E1, E8, E2, E9, E3, E10, E6, E12, E13, E3, E14, E7)	14
	Sıklıkla açık alanda kalmaya çalışmak (E6, E5, E4, E1, E3, E2, E14, E7)	8
	Küçük çocukların deprem yaşantılarını oyunlarında dramatize etmeleri (E4, E8, E14, E5, E1, E2, E13, E10)	8
	Ani öfke patlamaları (E11, E5, E2, E6, E1, E11, E7, E8, E12)	9
	Hırçınlık kendine vurma (E7, E8, E5, E12, E10)	5
	Anneden ayrılmamak, yalnız uyuyamamak (E8, E6, E5, E2, E12)	5
	Beslenme sorunu (E8, E6, E4, E14, E10, E13)	6
	Ani duygu değişimi, tahammülsüzlük (E12, E6, E12)	3
	Depremden ölmekten korkmak (E4, E8, E11)	3
	Sebepsiz ağlama krizleri (E12, E11)	2
	Çocukların (dört yaş erkek, beş, dokuz yaş kız), alt ıslatması (E12, E11)	2
Kimsenin ölmemesini dilemek (E5)	1	
Anneye onu çöpe atacağını, başka yere gideceğini söylemek (E12)	1	
Çocuğun (7 yaş, kız) annesine, ondan daha az korkup ağladığını söylemesi (E2)	1	
Tuvaletini (üç yaş, kız) beş-on kez götürüldükten sonra yapabilmek (E10)	1	
Memleketine, evine dönmek istememek (E4)	1	
Parmak emmeye (iki yaş, erkek) başlamak (E6)	1	

Tablo 9’da görüldüğü gibi, Devam eden davranış ve duygu durumları (71) ve Sarsıntılar sırasındaki tepkiler (47) görüşlerin toplandığı iki kategoridir.



**Örnek ifadeler:** E2. *İkinci depremde kızım ve oğlum (beş yaş) “ne oluyor niye böyle sallanıyoruz? Anne ne oluyor, niye bitmiyor?” diyerek ağlıyorlar, “ben çok korkuyorum” dediler.*

E4. *Ağlarken bana eşlik ediyor. İçeri girmek istemiyorlar. Oyun oynarken, “Hadi kızım koş deprem oluyor” diyorlar. Memlekete dönmek istiyorlar, ev istemiyorlar. Devamlı korku ve telaş içinde, yine deprem olacak hissi var.*

Ebeveynlerin ve ailedeki diğer yetişkinlerin çocuklarının yanında konuştukları konular ve kişilere yönelik görüşler Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

*Ebeveyn ve Yetişkinlerin Çocuklar Yanlarında Neler Konuştukları*

**Tema:** Çocukların tanık olduğu konuşmalar

Kategori	Kodlar	f
Aile içinde (31)	Depremi ve depremde yaşananlar, enkazda kalan, vefat eden akraba ve tanıdıklar (E7, E9, E8, E13, E5, E4, E2, E1, E6, E3, E12, E11, E14, E10)	14
	Depremden etkilenenleri (E3, E9, E8, E13)	4
	Sarsıntıdaki korkulu anları (E13, E1, E6, E8)	4
	Genelde deprem ile ilgili telefon konuşmaları (E8, E10)	2
	Deprem bir doğal afet olduğu (E8, E6)	2
	Bir daha deprem yaşanırsa neler yapılabileceği (E6, E8)	2
	Hep düşecekmiş hissi (E9, E2)	2
	Sarsıntı gecesi çocuğun (5 yaş, kız) yanında mütemadiyen enkazda kalan akrabaları (E9)	1
Barınma ortamında (18)	Bucak öğrenci yurdu yemekhane ve kafeteryasında (iki ay) depremde yaşananlar hakkında konuşmalar (E11, E10, E5, E3, E7, E6, E12, E14, E13, E2, E1, E4, E9, E8)	14
	Depremden ölen çocukları (E4, E9, E8, E2)	4

Tablo 10’da görüldüğü gibi, Aile içinde (31), görüşlerin yoğunlaştığı kategori olup, Barınma ortamında (18) tablodaki diğer kategoridir.

**Örnek ifade:** E6. *Deprem anı ile ilgili konuştuğumuzda oğullarım (18, 12 yaş) “ Her şey bitti, her şey bomboşmuş’, artık öleceğiz’ dediler. “O kadar korktum ki, adım atacak gücüm yoktu. Kalbim böyle böyle attı. Aklım vücudum durdu” dediler. “En çok anne, senin halinle küçük kardeşime (iki yaş) üzüldüm” dedi.*

Çocukların ebeveynlerinden duyduğu deprem ile ilgili konuşmalara yönelik geri bildirim ve tepkileri tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

*Çocukların, Ebeveynlerinden Duyduklarına Yönelik Tepkileri*

<b>Tema: Çocukların tanık oldukları konuşmalara tepkileri</b>		
<b>Kategori</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
Davranışlar ve geri bildirimler (47)	Ebeveyn ve yetişkinlerin tüm konuşmalarını dinlemek (E5, E8, E4, E14, E6, E3, E9, E1, E10, E12, E11, E13, E7, E2)	14
	Sarsıntıların evlerine etkilerini sormak (E13, E12, E8, E1, E4, E11, E9, E2, E5, E14, E6)	11
	Kendi evlerinin de gördükleri evler gibi yıkılacağını söylemek (E3, E2, E14, E13, E1, E12, E9, E6, E5, E11)	10
	Ebeveynlerinin deprem ile ilgili konuşmalarını tekrar etmek (E9, E8, E5, E13)	4
	Neredeyse her konuşmada depremin olması (E8, E12, E5)	3
	Çocukların depremin nedenini ve etkisini sorgulamaları (E8, E13)	2
	Konuşmak istememek, ancak telefonu alınca haberlere bakmak (E13)	1
	Oyun oynarken de konuşulanlara kulak kabartmak (E5)	1
	Kıyamet kopacağı ve öleceğini söylemek (E5)	1
Duygusal etkilenimler (17)	Evlerinin yıkılma durumuna üzülme (E13, E5, E1, E14, E2, E8, E9, E3, E7, E11, E6)	11
	Tekrar deprem olmasından ve ölmekten korkmak (E4, E8, E11)	3
	Haberlere karşı ilginin artması (E8)	1
	Afşin'e gidip evlerini (dokuz yaş, kız) görmek istemek (E11)	1
	Enkaz altında kalmak korkusu (beş yaş, kız- E9)	1
	Ebeveynleri gibi kendilerinin de (5 yaş, erkek) sallandıklarını, korktuklarını söylemek (E13)	1

Tablo 11’de görüldüğü gibi, Davranışlar ve geri bildirimler (47) kategorisi görüşlerin yoğunlaştığı kategoridir. Duygusal etkilenimler (17), tablodaki ikinci kategoridir.

**Örnek ifade:** E9. Depremle ilgili genellikle telefon konuşmalarına sıkça tanık oluyor. Kızım (beş yaş), ‘‘Biz Hatay’dan geldik. Burdur Bucak’a geldik. Evimiz yıkıldı’’ şeklinde bizim konuşmalarımızı tekrar ediyor. Normal bir şey gibi anlatıyor. Ben ağladığımda ‘‘Anne ağlama bak buradan da ev alırsın’’ diyor. Daha önce yatıştırmak için benim söylediklerimi, bana söylüyor.

Ebeveyn ve çocukların 6 Şubat sonrasında cep telefonu ve TV’de neler izledikleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

*Ebeveyn ve Çocukların 6 Şubat Sonrasında Medyada Neleri Takip Ettiği***Tema:** Deprem sonrasında ebeveyn ve çocukların cep telefonu ve TV’de izledikleri

Kategori	Kodlar	f
Cep telefonu ve TV’de izlenenler (37)	Telefonda sürekli olarak, deprem ve sonrası ile ilgili haber, görüntü ve videoları izlemek (E13, E11, E10, E4, E8, E14, E5, E7, E6, E3, E9, E12, E1, E2)	14
	Bucak öğrenci yurdu yemekhane ve kafeteryasında TV’de haberleri izlemek (E7, E5, E10, E3, E9, E6, E11, E4, E8, E2, E1, E13, E12, E14)	14
	Akrabaların, tanıdıkların kayıpları ve evlerin yıkık görüntüleri (E14, E2, E1, E3)	4
	Telefonda çizgi film izlerken deprem görüntülerine maruz kalmak (E12, E10)	2
	Telefonda yakınların nasıl öldüğüne bakmak (E1)	1
	Rasathanenin deprem bildirimlerini takip etmek (E6)	1
	Çocuğun telefona (sekiz yaş, erkek) “deprem tekrar olacak mı?” yazıp bakması (E5)	1
Çocukların soruları (21)	Telefonda gördüğü deprem görüntülerini, kendi memleketleri ve yakınları ile ilişkilendirip sormak (E12, E1, E7, E13, E2, E5, E11, E8, E3, E6, E14, E10, E4, E9)	14
	Ebeveynlerin konuşmasına hemen dahil olmak (ne oldu? Ölmüş mü? Nerede?), soru sormak (E11, E5, E4, E8, E2)	5
	Deprem görüntülerini “Elbistan’daki evler değil mi? Malatya mı?” diye sormak (E2, E13)	2

Tablo 12’de görüldüğü gibi, Cep telefonu ve TV’de izlenenler (37) kategorisinde görüşler yoğunlaşırken, Çocukların soruları (21), tablodaki ikinci kategoridir.

**Örnek ifade:** E5. Sürekli o enkaz, deprem videolarını görüyor, bakıyor. “Maraş deprem” yazıyor, bakıyor. Deprem tekrar olacak mı? diye google’a yazıp bakıyor oğlum (8 yaş, erkek). Ben de haberleri takip ediyorum her an, ne oluyor diye.

Ebeveynlerin ve çocukların sarsıntılar sırasında ve sonrasında yaşadığı ve tanık olduğu normal dışı durumlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13.

*Ebeveyn ve çocukların sarsıntılar ve sonrasında yaşadıkları olağan dışı durumlar***Tema:** Maruz kalınan olağanüstü veya normal olmayan durumlar

Kategori	Kodlar	f
Sarsıntılar ve binalar (36)	Artçı sarsıntıların çok şiddetli ve sürekli olması (E11, E1, E9, E7, E6, E10, E3, E14, E4, E8, E5, E12, E13, E2)	14
	Binaların enkazlarını görmek (E1, E5, E8, E12, E9, E11, E7, E13, E4, E6, E12, E2)	12
	Binanın yıkılışını görmek (E7, E9, E5, E1, E8, E12, E13)	7
		231

Enkazlar ve insanlar (26)	Kendi (beş yaş, kız) evinin yıkılışını görmek (E9)	1
	Caminin minaresinin yıkıldığını görmek (beş ve yedi yaş- E2)	1
	İskenderun'da denizin taşkın halini görmek (E1)	1
	Enkaz altındaki insanların yardım çığlıklarını, acı çeken seslerini duymak (E8, E1, E9, E2, E5, E8, E6, E7, E12, E13)	10
	İnsanların çığlık atarak, ağlayarak kaçışmalarına tanık olmak (E12, E9, E2, E6, E1, E5, E8)	7
	Cesetleri görmek (E4, E1, E5, E8, E11)	5
	İnsanların binaların altında kalışına tanık olmak (E7, E1)	2
	Anaokulu enkazında çocukların cesetlerini görmek (E1)	1
	Enkazdan canlı çıkan bir genç kıızı görmek (E1)	1
Çocukların tepkisi (8)	Binaların maket gibi yıkılmasının şaşkınlık ve hayret yaratması (E12, E2, E4, E1, E8, E5, E13)	7
	Bina enkazları ve cesetleri görünce (sekiz yaş erkek) sürekli annenini elini tutup sıkmak (E5)	1
	Ceset kokularını hiç unutamamak (E4, E1, E11, E2, E14, E6, E3, E13, E12)	9
	Çok sayıda ölüm haberi almak (E10, E1, E9, E3, E12, E2, E8, E11)	8
	Enkaz altındaki yakınlarını aramak (E9, E2, E10, E1, E12, E11)	6
	İnsanların sevdiklerinin mezarlarına toprak taşınması (E11, E2, E1, E14)	4
	Sarsıntının ilk anlarında yaşadıklarını hatırlayamamak (E4, E2)	2
	Birçok tanıdık ve 25- 60 kişi yakınına kaybetmek (E2, E1, E12, E10, E14)	5
Ebeveynleri en çok sarsan durumlar (41)	Herkesin evinin yıkıldığı, kendi evlerinin de onların gibi pasta gibi yıkılacağı korkusu (E13, E1)	2
	Afşin merkezde dağın altından gümbür gümbür ses gelmesi (E11)	1
	Kahramanmaraş merkezi Ebrar siteleri önünde çok korkunç ceset kokuları (E4)	1
	Etrafta bir sürü ölü insan varken, artçı sarsıntılardan korunmak için, arabaya sığınmak (E11)	1
	Babanın yakıt olmadığı için, sekiz gün boyunca uyumaması ve 30- 40 dakikada bir arabayı ısıtması (E1)	1
	Sarsıntılar, çatlama anlarını duymak, evin çatlakları (E7)	1

Tablo 13'te görüldüğü gibi, ebeveynleri en çok sarsan durumlar (41) ile Sarsıntılar ve binalar (36) en fazla görüşün toplandığı iki kategoridir. Enkazlar ve insanlar (26) üçüncü sırada görüşlerin yoğunlaştığı kategoridir. Çocukların tepkisi (8) tablodaki en az görüşün toplandığı kategorisi olmakla birlikte dikkate değerdir. Kategorileri destekleyici örnek cümleler aşağıda sunulmuştur.

**Örnek ifadeler:** E11. *Artçı sarsıntılar o kadar fazlaydı ki, bir sürü ölü insan etraftayken, arabanın içinde saklandık. İnsanlar toprak taşıyordu sevdiklerinin mezarlarına. Dağın altından gümbür gümbür ses geliyordu. (beş ve dokuz yaş, kız)*

E8. *Çocuklarım, binaların yıkılışını, insanların kaçışmalarını gördü. Enkaz altındaki sesleri, çığlıkları, “beni kurtarın” seslerini duydu. Battaniyeye sarılı cesetleri ve bina yıkıntılarını gördü. Oğlum sürekli elimi tutuyor ve sıkıyordu (Elbistan Merkez,*

## Tartışma

Bu araştırmanın bulguları, çocukların deprem sırasında ve sonrasında ebeveynlerinin çeşitli duygu durumlarına tanık olduklarını ve etkilendiklerini, ebeveynleri ile sıra dışı yaşantılara maruz kaldıklarını göstermektedir. Çalışmanın sonuçları, çocukların ve ebeveynlerin depremin şiddeti ile uyandıklarını göstermektedir. Ebeveynlerin çoğunluğu sarsıntının şiddetli sesi ile uykudan uyandığını, az sayıdakiler, eşi tarafından uyandırıldığını, daha az sayıdakiler, sarsıntıda uyanık olduklarını söylemiştir. Destekleyici literatür, depremlerin ani ve beklenmedik bir şekilde meydana geldiği, genellikle düşük hacimli veya bir yük treni kadar gürültülü olabilen bir gümbürtüyle başladığı şeklindedir (NCTSN, 2010).

Bulgular, ebeveynlerin uyanınca ilk tepkilerinin çocuklarına ulaşmak olduğunu göstermektedir. Bazı ebeveynler sarsıntıda çocuklarının odasına koştuklarını, az sayıdakiler birer çocuklarını kucakladıklarını söylemiştir. Az sayıdaki diğer ebeveynler, çocuklarını yanlarına çağırıştır. Destekleyici literatür (NCTSN, 2010), ebeveynlerin çocuklarını mümkün olduğunca tehlikelerden korumaya çalışırken, deprem gibi yaşamı tehdit eden ciddi tehlikeler, durumun çocuklar için travmatik hale gelmesine neden olabilir.

Bu araştırmadaki iki zıt bulgudan birisi, ebeveynlerin sakin kalamadıklarını ve çocuklarını güvende tutamadıklarını göstermektedir. Ebeveynlerin yarısı çocukları ile dışarı kaçtığını, bazıları ikinci depreme içeride yakalanınca, çocukları ile yalın ayak dışarı kaçtığını söylemiştir. En az sayıdaki birer görüş, ikinci depremde içeride olup, korkudan öylece kalmak ve ikinci depremde (Elbistan) çocuğunu (dört yaş, erkek) unutup dışarı koşmaktır. Bu sonuçlar ile uyumlu olarak Silva vd. (2000), psikolojik hassasiyetleri olan ebeveynlerin çocuklarına güvenli ortamı sağlamada yetersiz kalacağı ve travmatik yaşantıların çocuklarda daha fazla soruna yol açabileceği şeklindedir. Diğer sonuç ise, ebeveynlerin güvenli hareket ettiklerini göstermektedir. Ebeveynlerin yarısı sarsıntının durmasını beklediğini, bazıları çocukları evde yaşam üçgeninde tuttuğunu, az sayıdaki ebeveyn, çocukları ile yatak bazasının yanına sığınıp beklediğini söylemiştir.

Araştırmanın bulguları, çocukların bazılarının sarsıntıdaki ilk tepkilerinin, ebeveynleri gibi donakalmak, ağlamaklı ve korkmuş olmak iken, bazıları bebek ve çocukların uykulu, sersemlemiş, annenin panik halini yansıtan titreme, kuytuya saklanma ve sarsıntının nedenini anlayamamak olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Proctor vd. (2007), küçük çocukların, kısmen olaydan önceki ebeveyn-çocuk ilişkisinin doğasından ve ayrıca ebeveynlerin olayı takiben gösterdiği tepkilerden etkilendiğini belirlemiştir.

Bu araştırma, iki büyük depremin fiziksel etkisinin çok yoğun olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin tamamı, sarsıntının ayakta duramayacak kadar şiddetli olduğunu, çoğunluğu binanın beşik gibi sallandığını ve insanı duvardan duvara fırlattığını, bazıları da taş kırma, demir, gıcırdaması ve patlama sesleri duyduklarını söylemiştir. Az sayıdakiler, sarsıntının önce dört yana sallaması, sonra alttan üste vurması ve binanın yıkılma sesleri ve tüm etrafın toz bulutu olmasıdır. Daha az sayıdaki görüş, evden çıkarken duvarların açıldığıdır. Bulgular literatür ile örtüşmektedir (NCSN, 2010).

Bulgular, iki büyük depremin duygusal etkilerinin, oldukça travmatik olduğunu belirlemiştir. Ebeveynlerin çoğunluğu sarsıntının bitmeyeceği ve ölecekmiş gibi hissettiklerini söylemiştir. Az sayıdakiler, çocuklarının üzerine kapanıp ölümü beklediği ve eşlerin öleceklerine inanıp birbirleriyle vedalaşmasıdır. Bir ebeveyn, sarsıntıda sakin kalıp, ailesini güvende tutmuştur.

Çalışma, ebeveynlerin sarsıntı durunca görev paylaşımı yaptıklarını göstermektedir. Görüşlerin bazıları, bir ebeveyn çocuklar ile aşağı inerken, diğeri montları ve araba anahtarını alıp indiği şeklindedir. Az sayıdaki bir görüş, aşırı soğuk nedeniyle bebek ve çocuklarını giydirmektir. Bir ebeveyn, pijamayla dışarı çıkarken donmamak için ayakkabı giydiklerini söylemiştir.

Bu araştırmada, insanların binalardan çıkarken pijamalı ve yalınayak olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin çoğunluğu, iki depremde de çocuklarıyla birlikte yalınayak ve pijamayla dışarı koştuklarını, bazıları binadaki herkesin bağırsarak, çırpınarak dışarı çıkmaya çalıştığını, söylemiştir. Az sayıdakiler, yüksek kattan inerken yeni sarsıntıyla yere düşmüşlerdir. Bir görüş, annenin iki çocuğuyla altıncı kattan inerken bağırsarak ağladığıdır. Çocukların tepkilerinin şiddeti spesifik risk faktörlerine bağlıdır.

Sonuçlar, binadan çıkınca soğuktan korunmak için kapalı ortamlara sığıldığını göstermektedir. Ebeveynlerin çoğunluğu, dışarı çıkınca çocukları ile arabalara sığındıklarını, bazıları, önce dışarda kaldıklarını, sonra araba bulduklarını söylemiştir. Az sayıdaki görüşler, çocukların ve annelerin arabadayken diğerlerinin dışarda kaldığıdır. Bir görüş, evin bahçesindeki sera ve saman çadırında, yağmurda birkaç saat beklemek şeklindedir.

Bu çalışmada, sığınılan ortamlarda birkaç saat ile birkaç gün arasında kalındığı ve yer değiştirmek zorunluluğu olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin çoğunluğu, arabada kaldıkları sürenin üç saat ile üç gün arasında olduğunu söylemiştir. Bazıları köy evinde bir-beş gün kaldıklarını söylemiştir. Bir ebeveyn arabada, eşi ve üç çocuğu ile sekiz gün kaldıklarını söylemiştir. Bulgular sığınılan ortamda, çocukların çok sayıda (15-30) yetişkin ve çocuk ile kaldıklarını göstermektedir. Depremi kış mevsiminde olduğu, elektrik, su ve doğalgazın kesildiği, bu koşulların da devam ettiği diğer bulgular arasındadır. Destekleyici literatür (Bothe, Olness ve Reyes, 2018), afetler nedeniyle yerinden edilen çocukların, akut ve uzun vadeli tıbbi sorunlara, afet deneyimlerinin ise akut ve uzun süreli psikolojik sorunlara yol açabileceğini vurgulamaktadır.

Bulgular, çocukların, ebeveynlerinin olağandışı duygusal tepkilerine maruz kaldıklarını göstermektedir. Ebeveynlerin çoğunluğu, sarsıntı gecesi ve sonrasında bağırarak ağlama, korkma ve çılgılık atmalarına çocuklarının tanık olduğunu söylemiştir. Ayrıca çoğunluğu, ikinci depremde (Elbistan) yaşananlardan dolayı çocuklarıyla sürekli ağladıklarını söylemiştir. Yine çoğunluğu, çocuklarının yanında, enkaz altında kalan, vefat eden akraba ve tanıdıklar için üzülp ağladıklarını söylemiştir. Bazıları, anne-babanın donuk, endişeli, telaşlı, korkmuş halini çocukların gördüğünü; bazıları, çocuklar ile arabada ve çadırdaysen sarsıntılarda, korkudan yüksek sesle besmele çekip, öleceklerini söylemişlerdir. Destekleyici literature göre (Azarian & Skriptchenko-Gregorian, 1908; Akt. Zadeh ve Malik, 2009)'e göre, doğal afet sonucu oluşan travma çok yönlü etkiler içermekte, çocukların tepkilerinin şiddeti spesifik risk faktörlerine bağlıdır.

Bulgular, çocukların ebeveynlerinin duygu durumlarından etkilendiğini göstermektedir. Çoğu ebeveyn, sarsıntı sırasında çocukların ebeveynleri gibi çok ağlayıp çok korktuklarını, bazıları, çocukların donakalıp tepki vermediğini ve ağlamadığını söylemiştir. Benzer araştırma sonuçları, Green ve diğerleri (1991), çocukların afet anındaki fizyolojik tepkilerini, anne-çocuk ilişkileri, ailenin stresli olaya tepkileri

ve sonraki bütünleşmenin çocuğun maruz kalma düzeyinden daha çok etkilediğini belirlemiştir. Pat-Horenczyk ve diğerleri (2015), travmaya maruz kalan anne ve çocukların, çocuğun duygu düzenleme problemlerinin, annenin travma sonrası semptomları ve duygu düzenleme bozukluğu ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Sonuçlar, çocukların ebeveynlerinde tanık oldukları duygu durumlarını yansıttıklarını göstermektedir. Ebeveynlerin çoğunluğunun görüşleri, sarsıntı sırasında, küçük çocuklarının, neler olduğunu anlayamadığı, korkuyla ağladıkları ve çocuklarının donakalmak, ağlamamak, tepkisiz olmak gibi davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Benzer sonuçlar (Tiet ve diğ., 2001; Yule vd., 1999), ani yaşanan travmatik deneyimlerde, çocukların duygusal tepkilerini çoğunlukla ebeveynlerine bağlı olarak gösterdiği şeklindedir. Erden (2023), depremde çocukların ve ergenlerin tüm duygularının uyarılması nedeniyle, yaşadıklarını anlamlandırmakta zorlandıklarını vurgulamaktadır.

Araştırma bulguları, çocukların ebeveynlerine, çeşitli aktif ve pasif duygusal tepkiler ile karşılık verdiğini belirlemiştir. Az sayıdaki görüşler, anne ağlayınca üzölmek, sessiz kalmak; daha az sayıdakiler, çocuklarının ebeveynlerine neden ağladıklarını sorması, ebeveynlerinin irkilmelerini sarsıntı zannedip sormasıdır. Bir görüş çocuğun, deprem olduğu için başka yere gitmek istemesi şeklindedir. Benzer araştırma bulguları (Newman, 1976), afetlerin çocuklara psikolojik etkilerini etkileyen faktörleri, çocuğun gelişim düzeyi, ailesinin afete tepkisine yönelik algısı ve travmatik olaya maruz kalma düzeyi olarak ortaya koymuştur.

Sonuçlar, çocukların ve ebeveynlerin deprem bölgesinden ayrıldıktan sonra da, deprem korkusunun devam ettiğini göstermektedir. Ebeveynlerin tamamı, Bucak'a geldikten sonra da kendilerinde ve çocuklarında sürekli deprem olacağı korkusu ve endişesini yaşadıklarını söylemiştir. Çoğu ebeveyn çocuklarının açık alanda kalmak istediğini söylemiştir. Benzer şekilde literatürde de (Erden, 2023), afet mağdurlarının yıkım anını tekrar yaşıyor gibi hissetmenin normal stress tepkileri olduğu belirtilmektedir. Çalışma, çocukların depremde ve sonrasında maruz kaldıkları duygu durumlarından etkilendiklerini ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin çoğu, küçük çocuklarının oyunlarında deprem anını canlandırdığını söylemiştir. Benzer şekildeki araştırma sonuçları (Saylor, Swenson & Powell, 1992), afetten sonraki bir yıla kadar küçük çocukların oyunlarında deneyimlerini yansıttıklarını göstermektedir. Green ve diğerleri (1991), bazı çocukların korkularını oyun oynarken daha iyi ifade edebildiklerini, oyunda yaratılan korkuların çocuğa açıklanması gerektiğini vurgulamaktadır.



Bulgular, deprem sırasında ve depremden yaklaşık iki ay sonra çocukların çeşitli duygu durumları ve olumsuz davranışlar gösterdiğini ortaya koymuştur. Ebeveynlerin çoğunluğu, çocuklarında ani öfke patlamaları, bazıları hırçınlık, kendine vurmak, anneden ayrılmamak ve yalnız uyuyamamak, beslenme sorunu olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer olarak, afetlerin çocuklara etkileri üzerine yürütülen çalışmaların (Dirkzwager ve diğ., 2006; Durkin, Khan, Davidson, Zaman ve Stein, 1993; Norris ve diğ., 2002; Zadeh & Malik, 2009) sonuçları, bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Destekleyici diğer çalışmalar, dünya çapında büyük ölçekli felakatlere karşı çocukların tepkilerini inceleyen araştırmaların sonuçları (Norris ve diğ. 2002; Stein ve diğ., 2004; Weems ve diğ., 2007), psikolojik sekeller arasında, travma sonrası stres belirtileri, depresyon, kaygı, davranış sorunları, uyku sorunlarının yer aldığını göstermektedir. Bulgular, literatürde, çok boyutlu etkilenmelerin olduğu yaşantısal deneyimlerde, ilk 1 ilâ 3 ay içerisinde akut stres emareleri olarak belirtilmektedir (Baş, 2023; Sarp, 2023).

Çalışma, çocuklarda maruz kaldıkları travmatik yaşantılara bağlı korkular oluştuğunu, yanı sıra insanların iyi olmasını istediklerini göstermektedir. Az sayıdaki ebeveyn çocuklarında ani duygu değişimi, tahammülsüzlük ile depremde ölmek korkusu, daha az sayıdakiler ise sebepsiz ağlama krizlerinin olduğunu söylemiştir. En az sayıdaki iki görüş, çocukların kimsenin ölmemesi için dua etmesi ve evlerine dönmek istememek şeklindedir. Benzer şekilde çalışmalar (Saylor, Swenson & Powell, 1992), afet sonrasında okul öncesi çocuklarda afet korkusu, başkaları için endişelenme ve diğer belirtilerde artış görüldüğünü belirlemiştir. Bulgular, araştırma sonuçları ve literatür (Baş, 2015; Dilmaç, 2020) ile örtüşmektedir.

Araştırmada, çocukların ebeveynlerinin deprem ile ilgili tüm konuşmalarına maruz kaldığını belirlenmiştir. Ebeveynlerin tamamı, çocuklarının yanında konuştukları konuların deprem, yaşadıkları, enkazda kalan ve vefat eden akraba ve tanıdıklar ile ilgili olduğunu söylemiştir. Ebeveynlerin tamamı çocuklarının aynı konuşmalara, barındıkları Bucak öğrenci yurdu ortamında da maruz kaldıklarını belirtmiştir. Literatür (Kouski, 2016), afetler, kayıplar, göç ve bunların etkilerinin çocukların ruh sağlığını bozabileceğini vurgularken; (Kamel, 2006), çocuklara, oyun, sanat etkinlikleri, top oyunları, geziler gibi rahatlama aktivitelerinin sağlanmasının çok önemli olduğunu belirtmektedir.

Çalışmada, ebeveynlerin çocukları ile deprem ve sonrasındaki deneyimlerini paylaştıkları belirlenmiştir. Bazı ebeveynler çocuklarıyla, sarsıntıda yaşadıkları korkulu anları, az sayıdakiler ise depremin doğal

afet olmasını konuştuklarını söylemiştir. Literatür (Goenjian, Pynoos Steinberg ve Najarian, 1996; Li, ve diğ., 2015), ebeveynlerin çocukları ile yaşadıklarını konuşmalarının, duyguların paylaşılmasını cesaretlendireceği, kaygıları azaltmada yararlı olacağını vurgulamaktadır.

Sonuçlar, çocukların cep telefonu ve TV’de deprem ile ilgili birçok görüntü izlediğini göstermektedir. Ebeveynlerin tamamı, çocukların yanındayken cep telefonlarında deprem ve sonrası görüntülerini izlediklerini, ayrıca çocukların Bucak’taki barınma ortamında, TV’de benzer duruma maruz kaldıklarını söylemiştir. Benzer şekilde çalışmada, Arbour ve diğ. (2016), çocuğun refahı ve afet sonrası ortamlardaki risklerle ilgili birçok ilişkili alanın dikkate alınmasını vurgulamaktadır. Literatüre göre (NCTSN, 2007; Osawa, 2013), afet ve sonrasında küçük çocukları medya görüntülerine maruz bırakmanın, travmayı tetikleyeceğini, problemlerin zaman geçtikçe karmaşıklaşmasına yol açabileceğini belirtmektedir.

Sonuçlar, çocukların ailelerinde ve barınma ortamlarında deprem ile ilgili eylemlere ilgili davrandıkları, dâhil oldukları ve kendi hayatları ile ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Ebeveynlerin tamamı, çocukların tüm konuşmaları dinlediğini, telefondaki görüntüleri memleketleri ve yakınları ile ilişkilendirdiğini, çoğunluğu çocuklarının, sarsıntıların evlerine etkilerini sorduğunu, yine çoğunluğu çocukların evlerinin yıkılma durumuna üzüldüğünü söylemiştir. Benzer şekilde Asarnow ve diğ. (1999) çalışmalarında, çocukların afet sonrası tepkilerindeki önemli farklılıklar için, bireysel özellikleri ve çevresel niteliklere dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırmalar (Kılıç, Uslu, Erden & Kerimoğlu, 1999 ; Mc-Farlane, 1987 ; Van der Kolk, 2003), çocukların travmatik yaşantılara verdikleri tepkilerin aile faktörlerinden etkilendiğini vurgulamaktadır.

Araştırma, çocukların ebeveynlerinin gündemindeki konuları yakından takip ettiğini ve alt üst olan hayatlarını nasıl etkilediğini irdelediklerini göstermektedir. Ebeveynlerin çoğunluğu çocukların, evlerinin gördükleri yıkılmış evler gibi olacağını söylediğini, bazıları çocukların ebeveynlerinin konuşmalarını tekrar ettiğini, az sayıdakiler çocukların depremin tekrar olmasından ve ölmekten korktuğunu, daha az sayıdaki ebeveyn, çocukların depremin nedeni ve etkisini sorguladığını söylemiştir. Birer görüş, kıyamet kopması ile ilgili konuşmalar ve beş yaşındaki çocuğun, enkaz altında kalmaktan korkmasıdır. Bulgular literatür bilgisi (Cordón ve diğ., 2004) benzerdir. Araştırmalar (Gomez & Yoshikawa, 2017; Vogel & Vernberg, 1993), deprem yaşayan küçük çocukların olaydan kısa bir süre

sonra bilişsel ve yürütücü işlev, davranış sorunları ve sosyo-duygusal olarak olumsuz gelişimsel etkiler yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Çalışma, ebeveynlerin çocuklarıyla depremde yaşadıkları durumları olağanüstü ve normal dışı bulduklarını göstermektedir. Ebeveynlerin tamamı, artçı sarsıntıların çok şiddetli ve sürekli olmasını olağanüstü bulduklarını söylemiştir. Ebeveynlerin tamamına yakını, çocuklarının bina enkazlarını görmesini, çoğunluğu çocuklarının, enkaz altındaki yardım çılgınlıklarını, acı çeken sesleri duymasını, bazıları binaların yıkılışını, cesetleri görmesini, insanların çılgınlık atarak, ağlayarak kaçışmalarına tanık olmasını olağanüstü ve normal olmayan durumlar olduğunu söylemiştir. Bulgular literatür (Green ve diğ., 1994) ile benzerdir. Ayrıca, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocukların devredilemez haklarının her koşulda devlet tarafından garanti altına alınmasını gerekli kılmıştır (Penrose & Takaki, 2006).

Araştırma, çocukların sarsıntılar sırasında ölen ve enkaz altındaki insanları gördüğünü belirlenmiştir. Az sayıdaki ebeveyn çocuklarının, insanların binaların altında kalışına tanık olduğunu söylemiştir. Birer görüş, anaokulu enkazında çocukların cesetlerini görmeyi, kendi evinin yıkılışını görmeyi ve İskenderun'da denizin taşkın halini görmeyi, olağanüstü ve normal dışı durumlar olduğunu söylemiştir. Benzer araştırma (Garfin ve diğ., 2014) bulguları, doğal afete maruz kalmış çocukların etrafta ölü bedenler görerek, kendilerinin veya başkalarının yaralanmasıyla travmatize olabileceklerini göstermektedir. UNICEF (2016)'e göre, dünyada her dört çocuktan birinin çatışmalar ve afetlerden etkilenen bölgelerde yaşamaktadır. Bu durum çocukların çeşitli travmatik olaylara maruz kalma risklerini arttırmaktadır.

Çalışma, çocukların maruz kaldıkları olağanüstü görüntülere sıra dışı tepkiler verdiğini belirlemiştir. Ebeveynlerin yarısı, çocuklarının binaların maket gibi yıkılmasına şaşkınlık ve hayret gösterdiğini söylemiştir. Kouski (2016), doğal afetlerin çocuklara orantısız bir şekilde ve genellikle uzun süreli etkilerle zarar verebileceğini belirtmektedir.

Bu çalışmada, ebeveynlerin yaşadıkları olağan dışı durumların travmatik yansımalarının henüz canlı olduğunu belirlemiştir. Ebeveynlerin çoğunluğu, ceset kokularını hiç unutmadıklarını, çok sayıda ölüm haberi almayı, bazıları enkaz altında yakınlarını aramayı, az sayıdakiler sevdiklerinin mezarına toprak taşıyan insanları, daha az sayıdakiler sarsıntının ilk anlarını hatırlayamayayı, birçok tanıdık ve yakınını

kaybetmeyi, en az sayıdakiler etrafta bir sürü ölü varken artçı sarsıntılardan korunmak için arabaya sığınmayı, çatlama anlarını duymayı, evin çatlaklarını görmeyi en çok etkilendikleri durumlar olduğunu söylemiştir.

### **Sonuç**

Bu araştırmanın amacı, 6 Şubat Kahramanmaraş depremlerine maruz kalan ebeveyn ve çocukların sarsıntılar sırasında ve sonrasında neler yaşadıklarını, ebeveynlerin duygu durumlarının ve çocukların tepkilerinin neler olduğunu belirlemektir. Bu çalışmanın sonuçları, ebeveynlerin ve çocukların sarsıntılar sırasında yaşadıkları travmatik olay ve durumlara yönelik psikolojik ve davranışsal sorunlar yaşayacakları, çocukların sarsıntılar sırasındaki tepkilerinin ve daha sonra gelişen somatik belirtilerin ve davranışsal değişikliklerin, ebeveynlerinin tepkilerinden etkilenebileceğini öne süren literatür ile uyumludur.

Bu çalışmanın sonuçları, ebeveynlerin deprem sırasındaki ilk davranışsal ve duygusal tepkilerinin neler olduğunu, çocuklarını korumak için nasıl davrandıklarını, sarsıntılar sonrasında, yaşadıklarını ve duygularını çocuklarına nasıl yansıttıkları ile çocukların tüm bunlara gösterdiği duygusal ve davranışsal tepkilerini ortaya koyduğu için özellikle önemlidir.

### **Öneriler**

Bu çalışmanın sonuçları deprem gibi doğal afet durumlarına karşı, çocuklar ve yetişkinlerin travmaları atlatabilmeleri için politika geliştiricilerin gerekli tedbirleri almasının, söz konusu olayların daha az hasarla atlatılmasını sağlayabilir.

Bu çalışmada çocuklar görüşmelere dahil edilmemiştir. Sonraki araştırmalar daha büyük çocuklar sürece dahil edilerek, onların duygu ve düşünceleri yansıtabilir.

Bu araştırma gibi afet anında çocukların yaşadıklarını konu alan araştırmalardan yola çıkılarak, yapılacak araştırmalarda afet sonrası çocuklara müdahale programları geliştirilebilir, uygulanabilir.

Eğitim kurumlarının ebeveynleri, doğal afetten korunma, hazırlıklı olma ve afetin kendi sağlıkları ile çocuklarının gelişimi üzerindeki etkilerine yönelik bilgilendirmeleri, ebeveynlerin olağanüstü durumlarda daha sakin ve güvenli hareket edebilmelerine yardımcı olabilir.

Devlet ve gönüllü ilkyardım ekiplerinin koordineli ve doğal afetlerin çocuklara etkilerine dönük hazırlıklı olması, çocuklara yönelik psiko-sosyal destek programlarının hazırlanması önemlidir.

Devlet ve gönüllü kuruluşların, ebeveynleri depremin psikolojik etkilerine yönelik bilgilendirmeleri, ebeveynlerin çocuklarına destek olmalarına yardımcı olabilir.

### Kaynakça

- Anderson, W. A. (2005). Bringing children into focus on the social science disaster research agenda. *International Journal of Mass Emergencies and Disasters*, 23(3), 159–175.
- Arbour, M., Murray, K., Arriet, F., Moraga, C., & Vega, M. C. (2011). Lessons from the Chilean earthquake: How a human rights framework facilitates disaster response. *Health & Hum. Rts.*, 13(1), 62-74 <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/harhrj13&div=12>
- Asarnow, J., Glynn, S., Pynoos, R. S., Nahum, J., Guthrie, D., Cantwell, D. P. & Franklin, B. (1999). When the earth stops shaking: earthquake sequelae among children diagnosed for pre-earthquake psychopathology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38(8), 1016-1030
- Azarian, A. & Skripchenko-Gregorian, V. (1998). Children in natural disaster: An experience of the 1988 earthquake in Armenia. <http://www.aaets.org/article38.html>
- Baş, B. (2023). Afet sonrası sosyal dayanışma iyileşme sürecini hızlandırabilir. <https://www.cumhuriyet.com.tr/yasam/deprem-sonrasi-cocuklar-ve-ergenlerle-dogru-iletisim-onemli-2052588>
- Betty S. Lai, Rayleen Lewis, Michelle S. Livings, Annette M. La Greca, Ann-Margaret Esnard (2017). Posttraumatic Stress Symptom Trajectories Among Children After Disaster Exposure: A Review *Journal of Traumatic Stress*, 30 (6), 571-582. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/jts.22242>
- Bothe D.A, Olness KN, Reyes C. (2018). Overview of Children and Disasters. *J Dev Behav Pediatr*. 39(8), 652-662. doi: 10.1097/DBP.0000000000000600. PMID: 30059416.
- Cordón, I.M., Pipe, M.E., Sayfan, L., Melinder, A. and Goodman, G.S. (2004), Memory for traumatic experiences in early childhood, *Developmental Review*, 24(1), 101-132.
- Cumhuriyet Gazetesi (2023). Kahramanmaraş depremi. <https://www.cumhuriyet.com.tr/dunya/74-buyuklugundeki-deprem-icin-turkiyeye-ilk-yardim-azerbaycandan2048643>.
- Creswell, J. W. (2020). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni, (Çev. Ed: Bütün, M. & Demir, S.B.). 5. Baskı, Siyasal Kitabevi.

- Dilmaç, O. (2022). Determining the levels of anxiety, depression and self-confidence through drawings of children affected by the earthquake. *European Journal of Special Education Research*, 8(4), 202-223. <http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v8i4.4528>
- Dirkzwager, A.J.E, Kerssens, J.J. & Yzermans, C.J. (2006). Health problems in children and adolescents before and after a man-made disaster. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45(1), 94-103
- Durkin M.S., Khan N., Davidson L.L, Zaman S.S, Stein Z.A. (1993). The effects of a natural disaster on child behavior: evidence for posttraumatic stress. *Am J Public Health*. 83(11),1549-53 doi: 10.2105/ajph.83.11.1549. PMID: 8238676; PMCID: PMC1694881.
- Erden, G. (2023). Deprem sonrası çocuklar ve ergenlerle doğru iletişim önemli. <https://www.cumhuriyet.com.tr/yasam/deprem-sonrasi-cocuklar-ve-ergenlerle-dogru-iletisim-onemli-2052588>
- Erkan (2010). Deprem Yaşayan ve Yaşamayan Okul öncesi Çocukların Davranışsal/Duyusal Sorunlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (28), 55-66. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11115/132908>
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235-260. <https://doi.org/10.1163/156916297X00103>
- Goenjian, A.K., Pynoos, R.S., Steinberg, A.M, Najarian, I.M. (1996). Psychiatric comorbidity in children after the 1988 earthquake in Armenia. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 1174– 1184.
- Gomez, C.J. & Yoshikawa, H. (2017). Earthquake effects: Estimating the relationship between exposure to the 2010 Chilean earthquake and preschool children's early cognitive and executive function skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 38(1), 127-136 <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200616300643#section-cited-by>
- Green, B., Korol, M., Grade, M., Vary, M.G., Leonard, A.C., Glesser, G.C, & Smithswon Cohen, S. (1991). Children and disaster: Age, gender and parental effects on PTSD symptoms. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 945– 951 [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/144/sarp.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/144/sarp.htm)
- Holloway, I. & Wheeler, S. (2017). *Qualitative research in Nursing and Healthcare*. Fourth edition, John Wiley & Sons Ltd.
- Houser, J. (2023). *Nursing research: reading, using, and creating evidence*. Fifth edition, Burlington, MA: Jones & Bartlett Learning.
- Kamel, H. (2006). Early childhood care and education in emergency situations. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147469e.pdf>

- Kılıç, E. Z., Özgüven, H. D., & Sayıl, I. (2003). The psychological effects of parental mental health on children experiencing disaster: The experience of Bolu earthquake in Turkey. *Family Process*, 42(4), 485-495.
- Kılıç E. Z., Uslu R. İ., Erden, G. & Kerimoğlu, E. (1999). Çocuklarda travma sonrası stres bozukluğu belirtilerini sürdüren ailesel etmenler. *Kriz Dergisi*, 7 (2), 1-8. doi: 10.1501/Kriz\_0000000143
- Kouski, C. (2016). Impacts of Natural Disasters on Children. *The Future of Children*, 26 (1), 73–92. <http://www.jstor.org/stable/43755231>
- Kumar, K. & Fonagy, P. (2013). Differential Effects of Exposure to Social Violence and Natural Disaster on Children's Mental Health. 26 (6), 695-70 <https://doi.org/10.1002/jts.21874>
- McFarlane, A. (1987). Posttraumatic phenomena in a longitudinal study of children following a natural disaster. *Journal of American Academy of Child Adolescence Psychiatry*, 26(5), 764– 769.
- Miles, M., B. & Huberman, A., M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage. ISBN 0803955405, 9780803955400 Oaks: Sage.
- Newman, C. J. (1976). Children of disaster: Clinical observations at Buffalo Creek. *American Journal of Psychiatry*, 133(3), 306-312. <https://ajp.psychiatryonline.org/doi/abs/10.1176/ajp.133.3.306>
- Nergis Televizyon.com., 2023- Kahramanmaraş depremi. <https://www.ntv.com.tr/turkiye/deprem-ne-kadar-kac-saniye-surdu-kahramanmaras-depreminin-yarattigi-etki,2023>).
- Norris, F. H., Friedman, M. J., Watson, P. J., Byrne, C., Diaz, E., & Kaniasty, K. (2002). 60,000 Disaster victims speak: Part I. An empirical review of the empirical literature, 1981–2001. *Psychiatry*, 65(3), 207–239. <http://dx.doi.org/10.1521/psyc.65.3.207.20173>
- Osawa, M. (2013). Earthquake disaster footage and its effects on children: Request to the media to help protect children. *Brain and Development*, 35 (3), 188-189
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Butun & S. B. Demir, Cev.). İkinci basım. Ankara: Pegem Akademi
- Pat-Horenczyk, R., Cohen, S., Ziv, Y., Achituv, M, Asulin-Peretz, L., Blanchard, T. R. Schiff, M. & Brom, D. (2015). Emotion regulation in mothers and young children faced with trauma. *Infant Mental Health Journal*, 36 (3), 337-348. <https://doi.org/10.1002/imhj.21515>
- Penrose, M. & Takaki, M. (2006). Children's rights in emergencies and disasters. *Lancet*, 367 (9511), 698-99 doi: 10.1016/S0140-6736(06)68272-X
- Proctor L. J, Fauchier A, Oliver PH, Ramos MC, Rios MA, Margolin G. (2007). Family context and young children's responses to earthquake. *J. Child Psychol Psychiatry*, 48(9):941-9. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01771
- Sarp, N. (2023). Depremin Çocuk Üzerindeki Etkileri, Çocuklarımıza Nasıl Yardımcı Olabiliriz? [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/144/sarp.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/144/sarp.htm)

- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. [Illustrated scientific research methods]*. Ankara: Anı Publishing
- Stein, B.D., Jaycox, L.H., Elliott, M.N., Collins, R., Berry, S., Marshall, G.N., Klein, D.J. & Schuster, M.A. (2004) The Emotional and Behavioral Impact of Terrorism on Children: Results from a National Survey, *Applied Developmental Science*, 8 (4), 184-194. doi:10.1207/s1532480xads0804\_2
- Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing*. (5th ed.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins
- The National Child Traumatic Stress Network- NCTSN. (2010). Age-related reactions to a traumatic event. <https://www.nctsn.org/what-is-child-trauma/trauma-types/disasters/earthquake-resources>.
- Tiet, Q.Q., Bird, H.R., Hoven, C.W. et al. (2001). Resilience in the Face of Maternal Psychopathology and Adverse Life Events. *Journal of Child and Family Studies* 10 (3),347–365 <https://doi.org/10.1023/A:1012528910206>
- Tuncer, N., Sözen, Ş., & Sakar, Ş. (2021). Okul öncesi eğitimde deprem farkındalığı: Deprem benden küçüksün” projesi, Tokat ili örneği. *International Journal of Educational Spectrum*, 3(1), 1-27.
- Türkiye wikipedia, (2023). Kahramanmaraş ve Gaziantep depremleri. [https://tr.wikipedia.org/wiki/2023\\_Gaziantep-Kahramanmaraş\\_depremleri](https://tr.wikipedia.org/wiki/2023_Gaziantep-Kahramanmaraş_depremleri).
- Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Leaging Global Nursing Research- JAN*, 21(6), 1123-1129. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.21061123.x>
- Saylor CF, Swenson CC, Powell P. Hurricane Hugo blows down the broccoli: preschoolers' post-disaster play and adjustment. *Child Psychiatry Hum Dev*. 22(3):139-49. doi: 10.1007/BF00705888.
- Silva, R.R., Alpert, M., Munoz, D.M., Singh, S., Matzner, F., & Dummit, S. (2000). Stress and vulnerability to posttraumatic stress disorder in children and adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 157 (8), 1229–1235.
- Unicef (2016). Nearly a quarter of the world’s children live in conflict or disaster-stricken countries <https://www.unicef.org/press-releases/nearly-quarter-worlds-children-live-conflict-or-disaster-stricken-countries>
- Van der Kolk, B. (2003). *Psychological trauma*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing. London, England. [tps://books.google.com.tr/Van+der+Kolk,+B.+\(1987\).+Psychological+trauma](https://books.google.com.tr/Van+der+Kolk,+B.+(1987).+Psychological+trauma)
- Vogel, J., & Vernberg, E. (1993). Part 1: Children’s psychological reponses todisasters. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(4), 464–484. [http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp2204\\_7](http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp2204_7)
- [www.nctsn.org/trauma-types/natural-disasters/earthquakes](http://www.nctsn.org/trauma-types/natural-disasters/earthquakes).
- Weems C.F, Watts S.E, Marsee M.A, Taylor L.K, Costa N.M, Cannon M.F, Carrion V.G & Pina A.A. (2007). The psychosocial impact of Hurricane Katrina: contextual differences in psychological



symptoms, social support, and discrimination. *Behav Res Ther*, 45(10), 2295-306. doi:10.1016/j.brat.2007.04.013.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 11 baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yule, W. (2001). Post-traumatic stress disorder in children and adolescents. *International Review of Psychiatry*, 13(3), 194-200.
- Yumbul, C., Wieling, E. & Celik, H. (2018). Mother–Child Relationships Following a Disaster: The Experiences of Turkish Mothers Living in a Container City After the 2011 Van Earthquake. *Contemp Fam Ther* 40, 237–248. <https://doi.org/10.1007/s10591-017-9445-7>
- Yüksek Öğretim Kurulu (2023). Üniversitelerde bahar eğitim ve öğretim dönemi açılışı ikinci bir duyuruya kadar geçici olarak ertelendi (<https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/Universitelerde-bahar-egitim-ve-ogretim-donemi-acilisi-ikinci-bir-duyuruya-kadar-gecici-olarak-ertelendi.aspx>). Zhang, J., Zhu, S., Du, C., & Zhang, Y. (2015). Posttraumatic stress disorder and somatic symptoms among child and adolescent survivors following the Lushan earthquake in China: A six-month longitudinal study. *Journal of psychosomatic research*, 79(2), 100-106. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2015.06.001>
- Zadeh, Z. F., & Malik, S. M. (2009). Expression of Aggressive Tendencies in the Drawings of Children and Youth Who Survived the Northern Pakistan Earthquake. *Europe's Journal of Psychology*, 5(2), 64-81. <https://doi.org/10.5964/ejop.v5i2.267>

## **Extended Summary**

### **Purpose**

This research aimed to determine the situations experienced by the children and their parents who were exposed to the Pazarcık and Elbistan earthquakes on February 6, and the emotional states that the children witnessed in their parents.

### **Method**

The data of the study, which was conducted in qualitative research method and phenomenological design, were collected through face-to-face interviews with open-ended and semi-structured questions. The data were analyzed by content analysis, themes, categories and codes were created. The study group consists of 14 parents and 29 children in total, who came from the earthquake region and lived in the Bucak State student dormitory. Interviews were held with parents.

### **Discussion and Conclusion**

The findings of this research show that children witnessed and affected various emotional states of their parents during and after the earthquake and were exposed to extraordinary experiences with their parents.

The results show that children and parents woke up with the intensity of the shaking in the first earthquake (Pazarcık). The first reaction of some parents has been to run to their child's room or to call the children over to them. Research shows that parents cannot stay calm and act adequately to protect their children. According to the findings, half of the parents waited for the concussion to stop, while the other half ran out with the children.

The findings show that the physical and emotional impact of the two major concussions was very intense and traumatic. All the parents stated that the tremor was so severe that they could not stand up, and some parents stated that the building shook like a cradle and threw people from wall to wall. The majority of the parents said that the emotional impact of the experience would not end, and they felt like they were going to die, while some said that the fathers were very afraid and froze.

The results show that when parents and children go out, they take shelter in closed environments to protect themselves from the cold. Most of the parents said that they took shelter in cars with their children when they went out, while some said that they stayed outside first and then found a car. In the study, it

was determined that the children stayed and moved between a few hours and a few days in the environment where they took shelter with their parents. Some of the parents said that their stay in the car was between three and seven hours, some between one and three days. It is stated that the number of people staying together in a small number of parents in the village house and in the tent is 20-30, and 15-20 people in the car.

In this study, all the parents said that during and after the first (Pazarcık) and second (Elbistan) earthquakes, the weather was very cold and snowy, and rain and snowfall continued. Some said that electricity, water and natural gas were cut off.

The critical finding of this study is that children and parents experienced chain tremors with three major earthquakes, aftershocks were very frequent, very severe and did not subside for days. Most of the parents said that their children witnessed crying, fear and screaming during the night of the earthquake and the second earthquake (Elbistan). The results show that children are affected by the emotional states of their parents. Most parents stated that during the concussion, the children cried a lot and were very afraid like their parents, some stated that the children did not react and did not cry.

The study shows that although the children and their families have left the earthquake zone, the anxiety of an earthquake continues. In addition, most of the parents said that their young children reenact the earthquake moment in their games. The findings revealed that children showed various emotional states and negative behaviors during the earthquake and about two months after the earthquake. Most of the parents stated that their children had sudden outbursts of anger, some of them were irritable, hitting themselves, not being separated from the mother and not being able to sleep alone, feeding problems, a small number of parents said that their children had sudden mood changes, intolerance and fear of dying in an earthquake.

The research shows that children are exposed to all the talk of their parents about the earthquake, watching many images and news about the earthquake on mobile phones and TV. In the findings, almost all of the parents said that it was extraordinary and unusual for their children to see the building debris, the majority of their children to hear the cries for help under the rubble, the voices of pain, some to see the buildings collapse, to see the corpses, to witness the people running away screaming and crying.

In the study, most parents said that they could never forget the smell of corpses, receiving news of many deaths, some searching for their relatives under the rubble, a small number of people carrying soil to the graves of their loved ones, and seeing the cracks in the house.

The findings of this study support the literature suggesting that parents and children will experience psychological and behavioral problems related to traumatic events and situations during concussions, that children's reactions during concussions and subsequent somatic symptoms and behavioral changes are affected by their parents' reactions.

The result of this study are particularly important because they reveal what parents' first behavioral and emotional reactions were during the earthquake, how they acted to protect their children, how they reflected their experiences and feelings to their children after the earthquakes and the children's emotional and behavioral reactions to all these.

**ETİK BEYAN:** "6 Şubat 2023 Kahramanmaraş depremlerinde Çocukların yaşadıkları ve ebeveynlerinde tanık oldukları duygu durumları" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik araştırmalar Etik Kurulu'ndan 05.04.2022 27.04.2021 tarih ve 2023/04 nolu toplantıda GO 2023/201 karar no ile Etik Kurul Onayı alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

## SOSYAL BİLGİLER DERSİ DEĞER EĞİTİMİ ETKİNLİKLERİNDE AİLE KATILIMI: ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ VE UYGULAMALARI<sup>1</sup>

### FAMILY INVOLVEMENT IN SOCIAL STUDIES COURSE VALUE EDUCATION ACTIVITIES: TEACHER OPINIONS AND PRACTICES

Merve Nur BALLI<sup>2</sup>

Handan DEVECİ<sup>3</sup>

Başvuru Tarihi: 27.06.2023 Yayına Kabul Tarihi: 19.08.2023 DOI: 10.21764/maeuefd.1320680  
(Araştırma Makalesi)

**Özet:** Aile içinde çocuğun öğrendiklerini yaşamına aktarabilmesi için sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminde aile katılımı sağlanmalıdır. Araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersi değer eğitimi etkinliklerinde aile katılımına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini ve uygulamalarını belirlemektir. Araştırma deseni olarak temel yorumlayıcı nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırma verileri tümevarımsal analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler değer eğitiminde aile katılımının önemli olduğunu fakat okullarda değer eğitimine aile katılımı sağlanmadığını belirtmişlerdir. Değer eğitimine aile katılımını öğretmenler uzaktan eğitim, ev etkinlikleri ödevi, araştırma-proje çalışmaları, iletişimi artırma, okulda etkinlik düzenleme, aileleri sınıfa davet etme, belirli gün ve haftalardan yararlanarak sağlamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre değer eğitimi etkinliklerine aile katılımı sağlama konusunda ailelere ve öğretmenlere birtakım görevler düşmektedir. Araştırma sonucunda, sonuçlara dayalı olarak uygulamaya ve araştırmaya yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Sosyal bilgiler, değerler eğitimi, aile katılımı

**Abstract:** In order for the child to transfer what he/she has learned in the family to his/her life, family participation should be ensured in the value education in the social studies course. The aim of the research is to determine the views and practices of social studies teachers regarding family participation in social studies value education activities. The basic interpretive qualitative research design was used as the research design. The participants of the research are social studies teachers working in secondary schools. The data of the research were collected with a semi-structured interview form. Research data were analyzed using inductive analysis method. As a result of the research, teachers stated that family participation is important in values education, but family participation in values education is not provided in schools. Teachers provide family participation in value education by using distance education, homework assignments, research-project studies, increasing communication, organizing activities at school, inviting families to class, and making use of certain days and weeks. According to the results of the research, parents and teachers have some duties to ensure family participation in value education activities. As a result of the research, various suggestions for practice and research were presented based on the results.

**Keywords:** Social studies, values education, family involvement

<sup>1</sup> Bu araştırma, birinci yazara ait bir yüksek lisans tezi çalışması olup, uluslararası bir eğitim sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye, mervenerballi@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2357-0199

<sup>3</sup> Prof.Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir, Türkiye, hanil@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9765-2117

## Giriş

Sosyal bilgiler dersinde bireylerin etkili bir yaşam sürdürmelerini sağlamak üzere gerekli bilgi, beceri ve değer kazanmaları için günlük yaşam ile iç içe olan bir eğitim verilmektedir. Günümüz dünyasında terör, şiddet, hırsızlık, rüşvet, çocuk istismarı, iç karışıklıklar gibi toplumsal yaşamın düzenini bozan ve insan yaşamını etkileyen birçok toplumsal sorunla karşılaşmaktadır. Bu gibi toplumsal sorunlar artış gösterirken toplum olarak birlik ve beraberliği sağlayan adalet, eşitlik, çalışkanlık, saygı, sevgi, yardımseverlik gibi değerler azalmaktadır. Türkiye’de ilk ve ortaokullarda planlı değer eğitimi veren derslerin başında günlük yaşamı geliştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler dersi gelmektedir. Değer, bir şeyin kıymetini ifade etmeyi sağlayan niteliktir. Değerler bir bakıma toplum tarafından ya da kişinin kendisi tarafından kabul edilen, neyin doğru neyin yanlış olduğunu belirlemeye yarayan ölçüttür. Yararlı-zararlı, onaylanan-onaylanmayan, tasvip edilen-edilmeyen, doğru-yanlış gibi davranışlar değerler ile anlatılabilir (Turan ve Ulusoy, 2019). Değer eğitimi ile öğrenciler doğru ve yanlış öğrenirler. Doğrunun ve yanlışın farkında olan öğrencilerin kendileri ve toplum için güzel bir gelecek oluşturmaları beklenir (Deveci, 2008).

Değerlerin bireylere kazandırılmasında değer eğitimi kapsamında aile, okul ve çevrenin önemli sorumlulukları ve etkileri bulunmaktadır. Aile, bireyin ilk öğrenme yaşantılarının olduğu kurum olduğu için aynı zamanda değer eğitiminin de başladığı yerdir (Aslan, 2016). Çocuğun ilk öğrenme yaşantıları ailede gerçekleştiği için aile çocuğun ilk okuludur, anne-baba da çocuğun ilk öğretmenidir (Çamlıbel Çakmak, 2010). Çocuğun gelecek yaşamında nasıl bir insan olacağını belirleyen değer eğitimi ilk olarak ailede başlar; aile, okul ve öğretmen etkileşimiyle gelişir. Değer eğitimi uygulamalarında aileler ve toplumsal çevreler önemli bir kaynaktır. Öğrencilerin aileleri en temel ve en yakın çevresidir. Bu nedenle değer eğitimi kapsamındaki tutum ve davranışları çocuklarına kazandırabilmeleri için aile ve öğretmenlerin okul içinde ve okul dışında çeşitli uygulamalar yapmaları önem taşımaktadır (Ekşi ve Katılmış, 2020). Okulda verilen değer eğitiminin evde, evde verilen değer eğitiminin okulda desteklenerek sürekliliğin sağlanması değer eğitiminde aile katılımıyla olanaklıdır (Driessen, Smit & Slegers, 2005; Şahin Tezel ve Ünver, 2005).

Sosyal bilgiler öğretmenleri evde, okulda ya da okul dışında ailelerin ilgi ve gereksinimlerine yönelik olarak değer eğitiminde aile katılımı uygulamalar gerçekleştirebilir. Değer eğitiminde aile katılımı etkinlikler; aile iletişim etkinlikleri, değer eğitiminde aile katılımı evde öğrenme

etkinlikleri, değer eğitiminde aile katılımlı okulda öğrenme etkinlikleri, değer eğitiminde aile katılımlı okul dışı öğrenme etkinlikleri kapsamında uygulanabilir (Aydoğan, 2021; Coleman ve Churchill, 2012; Epstein, 2019; Hornby, 2011; Karaçöp, 2020; Temel vd. 2020; Türe, 2018; Şen, 2021).

Değer eğitimi ile ilgili alan yazın incelendiğinde çok sayıda araştırmanın gerçekleştirildiği, araştırmaların özellikle 2000’li yıllardan sonra arttığı görülmüştür (Biter, 2019; Can, 2008; Gökdemir, 2019; Kılıç, 2020; Kınacı, 2018; Lovat, 2005; Saputri & Marzuki, 2021; Şahin, 2013; Şanlı & Köç, 2021). Aile katılımı ile ilgili alan yazın incelendiğinde aile katılımını okul öncesinde ele alan araştırmaların (Bartan & Aydemir Özalp, 2019; Kutlu Abu & Kayar, 2020; Ünüvar, 2010; Waanders, Mendez & Downer, 2005) çoğunlukta olduğu görülmüştür. Alan yazında aile katılımını ilköğretim düzeyinde inceleyen araştırmalar (Aksu & Karaçöp, 2015; Çıkar, 2019; Gürdoğan Bayır, Çengelci Köse & Deveci, 2016; İflazoğlu Saban & Şeker, 2010; Okore, 2007; Şad & Gürbüz Türk, 2013; Veugelers, 2000; Yaylacı, 1999), aile katılımına yönelik öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve ailelerin görüşlerinin ortaya konduğu çeşitli araştırmalar (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010; Kınacı, 2018; Mendoza, 2021; Selanik Ay & Aydoğdu, 2016; Şengül, 2021; Walhof, 2016) ve aile katılımında yaşanan sorunlara ilişkin araştırmalar (Aslanargun, 2007; Finders & Lewis, 1994; Koçak, 1991; Ogelman, 2014) olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler dersinde aile katılımının gerçekleştirilmesine yönelik alan yazında sınırlı sayıda araştırma ile karşılaşılırken (Deveci, 2008; Türe & Deveci, 2017; Türe & Deveci, 2021); sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminde aile katılımına yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanılamamıştır.

Sosyal bilgiler dersi temellerini kişinin kendisinden alan ve git gide genişleyen yakın çevresi üzerine biçimlendiren yaşamla iç içe olan bir derstir. Öğrencilerin yaşamındaki en temel ve en yakın çevresi aileleridir. Bu yüzden sosyal bilgiler dersi kapsamında değer eğitiminde aile katılımına yönelik planlı uygulamalar gerçekleştirmek büyük önem taşımaktadır. Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin değer eğitimi kapsamındaki kazanımları edinebilmeleri ve değer eğitimde aile katılımlı uygulamalara yer verilmesi bakımından bu araştırmanın farkındalık oluşturması, bu konuda yapılacak araştırmalara kaynaklık etmesi umulmaktadır.

## **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın temel amacı, sosyal bilgiler dersi değer eğitimi etkinliklerinde aile katılımına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini ve uygulamalarını belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer eğitimi uygulamalarına;

- aile katılımı sağlanmasına ve bu konudaki deneyimlerine,
- 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda aile katılımı sağlanmasına,
- aile katılımı sağlamada öğretmenlere ve ailelere düşen görevlere,
- aile katılımı sağlamaya yönelik yaşanan sorunlara ve çözüm önerilerine

yönelik görüşleri nelerdir?

## **Yöntem**

Bu bölümde araştırma deseni, verilerin toplanması, katılımcılar, verilerin analizi ve inandırıcılık açıklanmıştır.

## **Araştırma Deseni**

Nitel araştırmalar öznel olup, başkalarının dünyayı nasıl anlamlandırıldığını anlamak ve yorumlamak için yapılmaktadır (Creswell, 2021). Bu anlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer eğitiminde aile katılımı hakkındaki görüşlerine ve uygulamalarına yönelik bilgi edinebilmek için nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden de temel yorumlayıcı nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalar bireylerin hayatlarını ve dünyalarını nasıl anlamlandırıdıklarıyla ilgilidir. Temel yorumlayıcı nitel araştırma deseni de bireylerin bir durum veya olguyla ilgili anlamlarını açığa çıkarmak ve yorumlamakla ilgilenir, herhangi bir süreç, durum veya olguya ilişkin olarak bunların içinde yer alan bireylerin bakış açısı ve görüşlerini keşfetmeye çalışır (Merriam, 2015). Bu anlamda bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve uygulamalarına göre değer eğitiminde aile katılımını anlamak ve açıklamak için temel yorumlayıcı nitel araştırma deseni benimsenmiştir.



## **Verilerin Toplanması**

Araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların kişisel bilgilerine yönelik üç, ikinci bölümde sosyal bilgiler dersi değer eğitimi etkinliklerinde aile katılım durumunu belirlemeye yönelik sekiz soru yer almaktadır. Öncelikle taslak görüşme formu ile ilgili olarak sosyal bilgiler eğitimi ve değer eğitimi alanlarında çalışma yapan dört uzman görüşüne başvurulmuş, daha sonra soruların amaca hizmet etme durumunu belirlemek için iki sosyal bilgiler öğretmeniyle pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme sonrasında görüşme formu yeniden gözden geçirilmiş ve düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Toplam görüşme süresi 311'57" dakika olup görüşmeler uygun olan sınıflarda veya online olarak yapılmıştır.

## **Katılımcılar**

Araştırmanın katılımcılarını ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında üst, orta ve alt olmak üzere üç farklı sosyoekonomik düzeyden toplam 10 okuldan seçilen öğretmenlerle görüşme gerçekleştirilmiştir. Okulların sosyoekonomik düzeyleri okul yöneticilerinin görüşlerine göre tanımlanmıştır. Üst, orta ve alt olmak üzere üç ayrı düzeyden toplam 48 ortaokul araştırmanın evrenini temsil etmektedir. Bu 48 okul arasından sosyoekonomik düzeyleri uygun biçimde karşılayacak 10 okul belirlenmiş, okullar alt-orta-üst sosyoekonomik düzeyden olmak üzere tesadüfi olarak seçilmiştir.

Araştırmada beşi erkek, 13'ü kadın olmak üzere toplam 18 öğretmen yer almıştır. Araştırmada cinsiyet bir değişken olarak ele alınmamıştır. Araştırma kapsamındaki yedi öğretmen üst, beş öğretmen orta, altı öğretmen alt düzey ortaokullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerden sekizi sosyal bilgiler öğretmenliği, yine sekizi tarih bölümü mezunu, iki öğretmende coğrafya bölümü mezunudur. Öğretmenlerin mesleklerindeki hizmet süresi 8 ile 33 yıl arasında değişmektedir.

## **Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında, elde edilen verileri açıklayacak kavramlara, ilgilere ve ilişkilere ulaşmak amaçlandığından veriler tümevarımsal analiz ile çözümlenmiştir. Bu kapsamda elde edilen kodlar birleştirilerek temalara gidilmiştir. Hazırlanan kodlar ve temalar yorumlanarak elde edilen verilerin sonuçları incelenmiştir.

## İnandırıcılık

Araştırmanın etik kurallara uygunluğunu sağlamak için bir devlet üniversitesinin Etik Kurulu'ndan 27.04.2021 tarih ve 59778 protokol numarası ile karar belgesi ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli olan araştırma izni alınmıştır. Okul müdürleriyle görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiş, yöneticilerin onayları alınmış, alıntılar sırasında kod ad kullanılmıştır.

Araştırmanın inandırıcılığını artıran bir unsur araştırmacının yapmış olduğu görüşmelere gösterdiği önem, özen ve harcamış olduğu zamandır. Glesne (2020) görüşmeye harcanılan zamanın ve katılımcılarla olumlu ilişkiler kurmak amacıyla geçirilen zamanın verilerin inandırıcılığına katkıda bulunacağını belirtmiştir. Bu sebeple araştırmacı görüşme yapacağı sosyal bilgiler öğretmenleri ile olumlu ilişkiler kurabilmek adına görüşme öncesi hem tanışmış, randevu alarak görüşme tarihini belirlemiştir. Aynı zamanda araştırma hakkında bilgi vermiş karşı tarafın sorduğu tüm soruları detaylı biçimde açıklamıştır. Görüşmeler katılımcıların kendilerini rahat hissedecekleri ve ifade edecekleri yerlerde yapılmıştır. Elde edilen veriler iki araştırmacı ile gözden geçirilmiş, oluşturulan kodlar teyit edilmiş, yapılan değişikliklere ilişkin araştırmacılar tam bir uzlaşmaya varmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla verilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Eğitimine Aile Katılımı Sağlamaya İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer eğitimi uygulamalarının aile katılımı ile gerçekleştirilmesine ilişkin görüşleri Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1**

*Değer Eğitimi Uygulamalarının Aile Katılımı ile Gerçekleştirilmesine İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri*

Değer Eğitimi Uygulamalarının Aile Katılımı ile Gerçekleştirilmesi	f
Değer eğitiminde aile katılımı önemlidir	15
Değer eğitimi sürekli olmalıdır	2
Okullarda değer eğitimine aile katılımı sağlanmıyor	6
Aileler aktif olmalıdır	3
Ailelerde farkındalık sağlamaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır	2
Öğrencinin ilgisini çeker	1

Öğretmenler değer eğitiminde aile katılımının önemli olduğunu belirtmiştir. Konu ile ilgili olarak Oğuzhan Öğretmen görüşünü şöyle açıklamıştır: *“Eğitim benim için sac ayağına benzer, yani üç temel ögesi vardır: Aile, okul, çevre. Bu sac ayaklarından herhangi bir tanesinde sıkıntı olması hedefe tam ulaşılmasına sebep olabilir. Bu yüzden okul-aile iş birliği yapılması gereklidir. Sosyal bilgiler dersinde değer eğitimi uygulamalarının aile katılımı ile gerçekleştirilmesi önemlidir. Çünkü değerlerin temeli ailede atılıyor diyebiliriz.*

Yine araştırmaya katılan kimi öğretmenler değer eğitiminin sürekli olması gerektiği görüşüne sahiptir. Bu konuda Ela Öğretmen görüşünü *“Toplumu oluşturan bireylerin olumlu yöndeki davranışlarının gelişmesini sağlayan değer eğitimidir. Ancak değer eğitimi sadece okulda verilen eğitim değildir. Değer eğitimi sürekli olmalıdır.”* biçiminde açıklamıştır.

Araştırmaya katılan kimi öğretmenlere göre okullarda değer eğitimine aile katılımı sağlanmamaktadır. Konuya dair Betül Öğretmen görüşünü *“Değer eğitiminde aile katılımının okullarda tam anlamıyla gerçekleşmediğini düşünüyorum.”* olarak belirtmiştir.

Değer eğitimi uygulamalarının aile katılımı ile gerçekleştirilmesine ilişkin görüşlerden biri de sosyal bilgiler öğretmenlerine göre ailelerin aktif olması gerektiğidir. Ailelerin aktif olması ile ilgili olarak Gözde Öğretmen görüşünü *“Aileler aktif olmalıdır. Okulda, evde üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmelidir.”* olarak açıklamıştır.

Değer eğitimi uygulamalarının aile katılımı ile gerçekleştirilmesine dair bir öğretmen görüşü ailelerde farkındalık sağlamaya yönelik çalışmalar yapılması gerektiğidir. Konu ile ilgili olarak Leyla Öğretmen görüşünü şöyle belirtmiştir: *“Ailenin değer eğitiminde etkili ve doğru bir şekilde yer alabilmesi için bilinçlenmesi gereklidir. Bu yüzden değer eğitimi etkinliklerini aileyle gerçekleştirebilmek için ailelerin bilgilendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.”*

Öğrencinin ilgisini çekmesi, değer eğitimi uygulamalarının aile katılımı ile gerçekleştirilmesine yönelik öğretmen görüşleri arasındadır. Ahsen Öğretmen görüşünü şöyle açıklamıştır: *“Daha önce okulumuzda sosyal bilgiler dersinde aile katılımı ile ilgili bir çalışma yapılmıştı. O zaman öğrencinin derse ilgisinin arttığı öğretmen tarafından gözlenmiş. Bu yüzden değer eğitiminde aile katılımı ile ilgili uygulamaların yapılmasının öğrencinin ilgisini çekeceğini düşünüyorum.”*

## Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Eğitimi Uygulamalarına Ailenin Katılımını Sağlama Durumları

Öğretmenlerin değer eğitimi uygulamalarına ailenin katılımını sağlama durumuna ilişkin görüşleri aşağıda Tablo 2’de görülmektedir.

**Tablo 2**

*Değer Eğitimi Uygulamalarına Ailenin Katılma Durumuna İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri*

<b>Değer Eğitimi Uygulamalarına Ailenin Katılma Durumu</b>	<b>f</b>
Değer eğitimi etkinliklerine aile katılımını sağladım	12
Uzaktan eğitim	3
Ev etkinlikleri ödevi	6
Araştırma, proje çalışmaları	5
İletişimi artırma	3
Okulda etkinlik düzenleme	2
Sosyal sorumluluk projeleri	2
Aileleri sınıfa davet etme	1
Kermes düzenleme	1
Belirli gün ve haftalardan yararlanma	1
Değer eğitimi etkinliklerine aile katılımını sağlamadım	3

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu değer eğitimi uygulamalarına aile katılımı sağladığına ilişkin görüş belirtmiştir. Betül Öğretmen görüşünü “*Bu sene pandemiden ötürü sınıf ortamına ailenin gelmesini sağlayamadık. Öğrencilerimize ve ailelere uzaktan eğitimle değer eğitimine ailelerin katılımını sağlamaya çalıştık.*” olarak açıklamıştır.

Değer eğitimine aile katılma durumunu ev etkinlikleri ödevi ile gerçekleştirdiğini belirten Halime Öğretmen görüşünü şöyle ifade etmiştir: “*Ailelere değer eğitimi ile ilgili el kitabı aldırardım. Her hafta bir değerle ilgili etkinlik örneği vardı. Bu şekilde ders konularımızla da ilişkilendirerek daha çok evde ailenin katılımıyla değerleri vermeye çalıştım.*”

Araştırma ve proje çalışmasıyla değer eğitimine aile katılımı sağladığını belirten Fatma Öğretmen görüşünü “*Öğrencilere ev ödevleri, projeler veriyorum. Bu ödevler ve projelerde de aslında çocuk birçok değeri kazanmış oluyor ve bu ödevleri öğrencinin ailesinin yardımıyla gerçekleştirmesini istiyorum.*” olarak açıklamıştır.

İletişimi artırma ile değer eğitimine aile katılımını sağladığını belirten Murat Öğretmen görüşünü “*Öğrencilerin aileleriyle iletişim hâlinde olarak evde öğrencilerin bazı değerleri kazanmaları noktasında iş birliğine gidiyorum.*” olarak ifade etmiştir.

Okulda etkinlik düzenleme ile değer eğitimine aile katılımını sağladığını belirten Gözde Öğretmen görüşünü şöyle belirtmiştir: “*Bizim okul gezilerimiz oluyor. Bunları ailelerin katılımıyla gerçekleştiriyoruz. Eskişehir yakınlarında İnönü Savaşları'nın yapıldığı nokta vardır. Oraya gittik. O siperlikleri görmek, o alanı görmek, cephenin olduğu alanı gezmek, o ruhu birlikte yaşamak birçok değer ailenin katılımıyla çocuğa kazandırılması sağlanıyor.*”

Sosyal sorumluluk projeleri ile değer eğitimine aile katılımı gerçekleştirdiğini belirten Leyla Öğretmen görüşünü “*Sosyal sorumluluk projeleriyle aileyi değer eğitimine katıyorum. Örneğin, ‘Gönül Köprüsü’ diye bir proje yapmıştık. Kardeş okulumuz belirlenmişti. Oradaki bazı öğrenciler bizim okulumuza geldi, bizim okulumuzdan bazı öğrenciler de ailelerle birlikte o okula gitmişti. Bulduğu bölgeyi gezdirmişler, tanıtmışlar. Sevgi, paylaşma, empati gibi değerler kazandırılmıştı.*” sözleri ile açıklamıştır.

Kübra Öğretmen değer eğitimi uygulamalarına aile katılımını aileleri sınıfa davet etme biçiminde sağladığını belirterek görüşünü “*Aileleri sınıf ortamına davet ederek etkinliklere katılımını sağlıyorum.*” biçiminde ifade etmiştir.

Leyla Öğretmen değer eğitimi uygulamalarına aile katılımını kermes düzenleme biçiminde sağladığına dair görüşünü “*Kermes düzenlemiştim, çocuklarla aileler hep birlikte yardımlaşma, paylaşma, dayanışma ve birçok değeri kazandılar.*” biçiminde açıklamıştır.

Leyla Öğretmen değer eğitimi uygulamalarına ailenin katılımını belirli gün ve haftalardan yararlanma biçiminde sağladığını belirtmiştir. Leyla Öğretmen görüşünü “*Pandemi dönemi öncesinde 23 Nisan’da yurtdışından öğrenciler geliyordu. O gelen öğrencileri velilerimiz evlerinde misafir ediyorlardı. Bu şekilde değer eğitiminde ailenin de yer almasını sağlıyordum.*” sözleri ile açıklamıştır.

Murat Öğretmen değer eğitimi uygulamalarına ailenin katılımını sağlamadığını “*Sosyal bilgiler dersi değer eğitiminde bire bir ailenin katılımını sağladığım söylenemez.*” olarak ifade etmiştir.

## Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın Değer Eğitiminde Aile Katılımı Sağlama Durumu

Araştırmaya katılan öğretmenler 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın değer eğitiminde aile katılımı sağlama durumunu kazanımlar ve etkinlikler bakımından ele almışlardır.

Öğretmenlerin 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki kazanımlarda değer eğitiminde aile katılımına yer verme durumuna ilişkin görüşleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3**

*2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Yer Alan Değer Eğitiminde Aile Katılımına Yönelik Kazanımlara İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri*

Kazanımlar	f
2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda değer eğitiminde aile katılımına yönelik kazanımlar var	13
“Sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimini inceler.”	2
“Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.”	2
“İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular.”	1
“Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar.”	1
“Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanır.”	1
“Kendisine ait örnek bir bütçe oluşturur.”	1
“Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.”	1
“Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular.”	1
“Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.”	1
2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda değer eğitiminde aile katılımına yönelik kazanımlar yok	2

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda değer eğitiminde aile katılımına yönelik kazanımlardan birisi öğretmenlere göre “Sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimini inceler.” kazanımıdır. Bu kazanımla ilgili olarak Ela Öğretmen görüşünü “‘Birey ve Toplum’ öğrenme alanında toplumsal rollerle ilgili kazanım var. Evde şu rollerim var, okulda bu rollerim var diyen öğrenci ailesiyle birlikte toplumsal rollerinin, sorumluluklarının farkına varıyor.” olarak açıklamıştır.

Program da değer eğitiminde aile katılımına yönelik kazanımlardan bir diğeri sosyal bilgiler öğretmenlerine göre “Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.” kazanımıdır. Bu kazanım ile ilgili olarak Gözde Öğretmen

görüşünü “‘Birey ve Toplum’ öğrenme alanında sosyal dayanışma faaliyetleriyle ilgili kazanım var.” biçiminde ifade etmiştir.

Öğretmenlere göre ilgili bir başka kazanım “İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular.” kazanımıdır. Bu kazanım ile ilgili olarak Kübra Öğretmen görüşünü “Yedinci sınıfın iletişim konusunda değer eğitiminde aile katılımı sağlanabilir. Örneğin, öğrencilerim ‘sen dili ben dili’ onunla ilgili ailelerin de içinde bulunduğu iletişimi canlandırmıştı.” olarak belirtmiştir.

Diğer kazanım, sosyal bilgiler öğretmenlerine göre “Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar.” kazanımıdır. Bu kazanım ile ilgili olarak Kübra Öğretmen görüşünü şöyle ifade etmiştir: “‘Bilim, Teknoloji ve Toplum’ öğrenme alanında medya konusunda RTÜK’ü anlatmıştım ailelerinize rahatsız olduğunuz programları telefonlarından bu numaradan arayabilirler diye. Araştırma, bilimsellik gibi değerleri de kazandırabilmek için.”

Öğretmenlere göre ilgili bir kazanım da “Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanır.” kazanımıdır. Bu kazanımla ilgili olarak Ela Öğretmen görüşünü şöyle ifade etmiştir: “‘Üretim, Dağıtım ve Tüketim’ öğrenme alanında öğrencinin ailesinin ve yakın çevresindeki ekonomik faaliyetleri tanımaya yönelik bir kazanım mevcut. Bu öğrenme alanını işlerken öğrenciden ailesinin yaptığı işi gelip sınıfta paylaşmalarını istedim.”

Kazanımlardan bir diğeri sosyal bilgiler öğretmenlerine göre “Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.” kazanımıdır. Bu kazanımla ilgili olarak Halime Öğretmen görüşünü şöyle açıklamıştır: “‘Üretim, Dağıtım ve Tüketim’ öğrenme alanında kaynakları israf etmeden kullanmayla ilgili konumuz vardı. Öğrencilerden evdeki faturaları getirmelerini bir ayda ne kadar tasarruf yaptıklarını görebilmek için.”

Öğretmenlere göre “Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular.” değer eğitiminde aile katılımına yönelik bir kazanımdır. Bu kazanımla ilgili olarak Sedat Öğretmen görüşünü “‘Küresel Bağlantılar’ öğrenme alanında popüler kültürü anlatıyoruz. Evde, okulda, sokakta öğrencinin rastlayabileceği popüler kültür örneklerini ele alan kazanımla aile katılımı sağlıyorum.” olarak ifade etmiştir.

Yine öğretmenlere göre “Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.” değer eğitiminde aile katılımına yönelik kazanımıdır. Bu kazanımla ilgili olarak Kübra Öğretmen görüşünü şöyle ifade etmiştir: *“Yedinci sınıfta göç konumuz var ‘Küresel Bağlantılar’ öğrenme alanında hatta. Çok göç alan bir mahalledeyiz. Yabancı uyruklular geliyor. Yabancı uyrukluların aileleri, kendi ülkelerinin dillerini konuşmaları, farklı yemekleri hazırlamaları saygı, sevgi gibi değerlerle aile katılımı sağlamak adına değer eğitimi konusunda birçok kazanım var.”*

Oğuzhan Öğretmen Programda değer eğitiminde aile katılımı sağlama bakımından herhangi bir kazanım örneği olmadığını belirtmiş ve görüşünü *“Doğrudan hatırladığım kazanım yok şu anda.”* olarak açıklamıştır.

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda değer eğitiminde aile katılımına yönelik yer alan etkinliklere ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri aşağıda Tablo 4’te yer almaktadır

**Tablo 4**

*2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda Yer Alan Değer Eğitiminde Aile Katılımına Yönelik Etkinliklere İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri*

<b>Düzenlenen Etkinlikler</b>	<b>f</b>
Röportaj yapma	4
Aile tarihi çalışması	1
Aile katılımlı geziler	4
Ev etkinlikleri ödevi	8
Araştırma, proje ödevleri	3

Öğretmenlere göre röportaj yapma, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda değer eğitiminde aile katılımına yönelik etkinlikler arasındadır. Konuya dair İkra Öğretmen görüşünü şöyle ifade etmiştir: *“Kültür ve Miras’ öğrenme alanında değer eğitiminde aile katılımı sağlanabilir. Örneğin yöresel oyunlar, yöresel yemekler, kıyafetler gibi kültürümüzle ilgili şeyleri öğrenci gidip ailesine sordu. Bunu kayıt altına alıp sınıfta paylaşan öğrencilerimiz de olmuştu. Bu konuda da öğrenciler kültürümüzle ilgili değerleri ailesiyle birlikte kazanmış oldu.”*

Öğretmenlere göre değer eğitiminde aile katılımına yönelik bir diğer etkinlik aile tarihi çalışmasıdır. Cennet Öğretmen görüşünü *“‘Kültür ve Miras’ öğrenme alanında aile birliğine önem verme değerine ilişkin aile tarihi çalışması yaptırmıştık.”* biçiminde ifade etmiştir.



Öğretmenlere göre değer eğitiminde aile katılımına yönelik etkinliklerden bir diğeri aile katılımlı gezilerdir. Ali Öğretmen görüşünü şöyle açıklamıştır: “‘Etkin Vatandaşlık’ öğrenme alanında topluma hizmet eden kuruluşlar, toplumsal ihtiyaçları karşılayan kurumlarla ilişkili olarak bazı sivil toplum kuruluşlarına ailelerle gezi düzenlenmişti. Aile katılımlı birçok değeri de öğrenci kazanmış oldu.”

Ev etkinlikleri de ödevi değer eğitiminde aile katılımına yönelik bir etkinliktir. Büşra Öğretmen görüşünü şu biçimde ifade etmiştir: “‘Üretim, Dağıtım ve Tüketim’ öğrenme alanında geri dönüşümün öneminden bahsetmiştim, evde atıklarını uygun şekilde nasıl ayıracakları üzerine. Aile de tabii buna uyacak ki ona göre ayırırlar. Sonraki hafta bir öğrencim kendi mahallerine geri dönüşüm aracının gelmediğini, ayırdıkları atıkları koyamadıklarını söyledi. Belediyeyi aramalarını söyledim, yol gösterdim. Çocuk da evde ailesine aktarmış. Birlikte aramışlar. Sorumluluk, tasarruf gibi birçok değer benimsenmiş oldu.”

## Öğretmenlere Göre Değer Eğitimi Etkinliklerine Aile Katılımı Sağlama Konusunda Ailelere ve Öğretmenlere Düşen Görevler

Değer eğitimi etkinliklerine aile katılımı sağlama konusunda ailelere düşen görevlere ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri aşağıda Tablo 5’te yer almaktadır.

**Tablo 5**

*Değer Eğitimi Etkinliklerine Aile Katılımı Sağlama Konusunda Ailelere Düşen Görevlere İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri*

<b>Ailelere Düşen Görevler</b>	<b>f</b>
Çocuklara küçük yaşlarda değerler kazandırmalı	5
Aileler farkındalığa sahip olmalı	4
Okul ile iş birliği yapılmalı	8
Sadece akademik başarıya odaklanmamalı	5
Okul ile iletişim kurulmalı	7
Model olunmalı	5
Vakit ayırmalı	2
Değer eğitimi etkinliklerine katılım sağlanmalı	7

Öğretmenlere göre değer eğitimi etkinliklerine aile katılımı sağlama konusunda ailelere düşen görevlerden biri ailelerin çocuklara küçük yaşlarda değer kazandırmasıdır. Merve Öğretmen görüşünü “Değerlerin temeli ailede atıldığı için ailelerin çocuklarına daha küçük yaşlarda en

*baştan bazı değerleri öğretmesi gerekiyor. Okulun da bu temeli atılan değerleri sağlamlaştırması gerekiyor.”* olarak açıklamıştır.

Yine ailelere düşen görevlerden biri ailelerin farkındalığa sahip olmasıdır. Konuya dair Gözde Öğretmen görüşünü *“Ailelere düşen görev değer eğitiminde aile katılımının gerekliliğine inanmalarıdır. Bu anlamda ailelerin farkındalık kazanması gereklidir.”* olarak belirtmiştir.

Ailelerin okul ile iş birliği yapması konu kapsamında ailelere düşen görevler arasındadır. Fatma Öğretmen buna dair görüşünü *“Ailelerin okul ile iş birliği yapması gerekiyor ki okulda kazandırılmaya çalışan değerlerle evde kazandırılmaya çalışan değerler birbirini tamamlasın. Öğrenci değerleri içselleştirebilsin.”* olarak ifade etmiştir.

Değer eğitimi etkinliklerine aile katılımı sağlama konusunda ailelere düşen görevlerden biri öğretmenlere göre sadece akademik başarıya odaklanmamadır. Büşra Öğretmen görüşünü şöyle açıklamıştır: *“Öncelikle ailelerin sadece not odaklı bakmamaları gerekiyor. Yani hayatın kendisi diyoruz sosyal bilgilere. Hayatın kendisiyse şayet öğrencilerin mezun olduklarında sorumluluklarını bilen, duyarlı olan, dürüst, saygılı, sevgili, adaletli bireyler olarak yetişmesi bizim en temel amacımız olmalıdır. Bu anlamda akademik başarıya odaklı olmamaları gerekir.”*

Okul ile iletişim kurulması, değer eğitimi etkinliklerine aile katılımı sağlama konusunda ailelere düşen görevlerden biridir. Okul ile iletişim kurulması ile ilgili olarak Murat Öğretmen görüşünü *“Ailenin okul ile iletişim hâlinde olması gerekir. Çocuk okula başladı tamam artık ben rahatım gibi bir algıdan çıkmalıdır, çocuğunun değerleri tam anlamıyla kazanabilmesi için okul ile sürekli iletişim içinde olması gerekir.”* biçiminde belirtmiştir.

Ailelere düşen görevlerden biri de model olmadır. Model olma ile ilgili olarak Halime Öğretmen görüşünü *“Çocuklar çoğu şeyi davranışlara bakarak öğreniyorlar. Bu yüzden aileler çocuğa rol model olmalıdır.”* olarak dile getirmiştir.

Yine ailelere düşen görevlerden bir diğeri öğretmenlere göre vakit ayırmadır. Vakit ayırma ile ilgili olarak Burak Öğretmen görüşünü *“Ailelerin çocuklarına vakit ayırması gerektiğini düşünüyorum.”* biçiminde açıklamıştır.

Öğretmenlere göre ailelere düşen görevlerden biri değer eğitimi etkinliklerine katılmasıdır. Değer eğitimi etkinliklerine katılma ile ilgili olarak Murat Öğretmen görüşünü şöyle açıklamıştır: *“Aile okulda kazandırılmaya çalışılan değerleri okul dışında devam ettirmeye çalışmalıdır. Bu da nasıl olur? Biz okulda çocuğun doğal çevreye karşı duyarlı olması için çevre temizliği yaptırıyorsak bunu okul dışındaki ortamlarda da devam ettirmeye çalışmalıdır.”*

Öğretmenlere göre değer eğitimi etkinliklerine aile katılımı sağlama konusunda öğretmenlere düşen bir görev aile ile iş birliği yapmadır. Ela Öğretmen konuya dair görüşünü *“Sosyal bilgiler öğretmenlerinin aileler ile iş birliği yapması gerekir.”* biçiminde açıklamıştır.

Yine aileler ile iletişim kurma değer eğitimi etkinliklerine aile katılımı sağlama konusunda öğretmenlere düşen görevlerdendir. Ahsen Öğretmen görüşünü *“Öğretmenlerin aileyi okula çekmek ya da evde katılım gösterebilmeleri için sürekli iletişime geçmesi gereklidir.”* biçiminde ifade etmiştir.

Öğretmenlere düşen başka görevlerden biri de ailelerin değer eğitimi etkinliklerine katılımını sağlamadır. Ali Öğretmen görüşünü *“Sosyal bilgiler öğretmeni değer eğitimi etkinliklerinde ailelere yer vermelidir.”* olarak dile getirmiştir.

Model olma da değer eğitimi etkinliklerine aile katılımı sağlama konusunda öğretmenlere düşen görevlerdendir. İkra Öğretmen görüşünü *“Öğretmen rol model olmalıdır. Sözlerle davranışlar çelişmemelidir. Çocuklar çok dikkatli bu konuda. Biz de duyuyoruz öğretmenim böyle demiştiniz böyle yaptınız diye.”* olarak ifade etmiştir.

Yine öğretmenlere düşen görevlerden biri öğretmenlerde farkındalık kazanılmasıdır. Sedat Öğretmen görüşünü *“Öğretmenin değer eğitiminde aile katılımının gerekli olduğunun farkında olması gereklidir.”* biçiminde belirtmiştir.

Ailelere haber mektupları gönderme de öğretmenlere göre değer eğitimi etkinliklerine aile katılımı sağlama konusunda öğretmenlere düşen görevlerdendir. Ela Öğretmen görüşünü *“Öğretmenler öğrenciler aracılığıyla ailelere haber mektupları göndermelidir.”* olarak belirtmiştir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlere düşen bir diğer görev öğrencileri motive etmedir. Murat Öğretmen görüşünü şöyle açıklamıştır: *“Öğretmenler öğrencilere ceza yoluyla değil de motive*

*ederek değerleri kazandırmaya çalışmalıdır. Örneğin, geç kalan öğrencilere çevre temizliği yapturmamalıdır. Öğrencinin zihninde çevreye karşı duyarlı olma sanki bir cezaymış gibi bir algı oluşabilir.”*

Ela Öğretmen değer eğitimi etkinliklerine aile katılımı sağlama konusunda öğretmenlere düşen görevleri rehberlik servisi ile iş birliği yapma biçiminde belirtmiş ve görüşünü şöyle açıklamıştır: *“Öğretmen rehberlik servisinden bilgi alıp iş birliği yapılmalıdır. Bu sayede değer eğitiminde ailenin önemi üzerine, etkinlikler üzerine seminerler, eğitimler, konferanslar düzenlenmesi sağlanıp veliler davet edilebilir.”*

Değer eğitimi etkinliklerine aile katılımı sağlama konusunda öğretmenlere düşen bir görev sabırlı değildir. Kübra Öğretmen görüşünü *“Öğretmenlerin sabırlı olması ve zaman harcamaya istekli olması gerekiyor.”* olarak açıklamıştır.

Elde edilen bulgulara göre değer eğitimi etkinliklerine aile katılımı sağlama konusunda öğretmenlere düşen bir görev öğrencilerin fikrini almaktır. Konu ile ilgili olarak Kübra Öğretmen görüşünü *“Öğretmenler sınıfa girdiği zaman öğrencilere ‘Haftaya ne yapabiliriz?’, ‘Bununla birlikte ailenizle beraber neler yapılabilir?’ diye öğrencilerin fikrini sormalı, öğrencilerin fikrini almalıdır.”* olarak dile getirmiştir.

## **Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Değer Eğitimi Gerçekleştirmede Aile Katılımı Sağlamaya Yönelik Yaşanılan Sorunlar**

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer eğitimi uygulamalarına ailenin katılmasında yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri aşağıda Tablo 7’de görülmektedir.

**Tablo 7**

*Değer Eğitimi Gerçekleştirmede Aile Katılımını Sağlamaya Yönelik Yaşanılan Sorunlara İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri*

<b>Sorunlar</b>	<b>f</b>
Ailelerin vakit ayıramaması	11
Akademik başarıya odaklanma	4
Okul-aile iş birliğinin yetersizliği	3
Sosyal Bilgiler ders saatinin az olması	2
İletişimsizlik	7
Öğretmenlerin bilgi eksikliği	1
Ailelerin bilgi eksikliği	4

Ailelerin eğitim düzeylerinin düşük olması	5
Maddi imkânsızlıklar	3
Ailelerin isteksiz davranması	4

Değer eğitimi gerçekleştirmede aile katılımı sağlamaya yönelik yaşanan bir sorun ailelerin vakit ayıramamasıdır. Sedat Öğretmen görüşünü *“Yaşadığım en büyük sıkıntı ailelerin çalışması, iş hayatında olmasından dolayı çocuklarına vakit ayıramamaları.”* biçiminde belirtmiştir.

Öğretmenlere göre değer eğitimi gerçekleştirmede aile katılımı sağlamaya yönelik yaşanan bir sorun akademik başarıya odaklanmadır. Kübra Öğretmen görüşünü *“Aileler akademik başarıya odaklanıyorlar. Aileler okulda değer kazanıp kazanamamaktan çok puana odaklanmış durumdadır.”* olarak açıklamıştır.

Yine okul-aile iş birliği yetersizliği konuya dair yaşanan bir sorundur. Büşra Öğretmen görüşünü *“Okul-aile iş birliğinin istenilen düzeyde olmamasını büyük bir sorun olarak görüyorum.”* diyerek dile getirmiştir.

Sosyal bilgiler ders saatinin az olması değer eğitimi gerçekleştirmede aile katılımı sağlamaya yönelik yaşanan sorunlardandır. Konu ile ilgili olarak Fatma Öğretmen görüşünü *“Ders saatimizin yetersiz olması bu tür etkinlikleri yapmaya olanak vermiyor ve büyük bir sorun oluşturuyor.”* olarak ifade etmiştir.

Öğretmenlere göre yaşanan sorunlardan bir diğeri iletişimsizliktir. Konuya dair Gözde Öğretmen görüşünü *“Okul ve aile arasında iletişimsizlik söz konusu. Böyle etkinlikler için aile ile iletişim kurmaya çalıştığımızda ne yazık ki başarısız oluyoruz.”* olarak belirtmiştir.

Öğretmenlere göre değer eğitimi gerçekleştirmede aile katılımı sağlamaya yönelik yaşanan bir başka sorun öğretmenlerin bilgi eksikliğidir. Burak Öğretmen görüşünü *“Öğretmenlerin değer eğitiminde aile katılımı konusunda nasıl bir uygulama yapacağını bilmiyor olması bu tür etkinlikleri yapmak için büyük bir engel teşkil ediyor.”* olarak açıklamıştır.

Yaşanılan sorunlardan bir diğeri ailelerin bilgi eksikliğidir. Fatma Öğretmen görüşünü şöyle ifade etmiştir: *“Ailelere okul içindeki etkinliklere katılım konusunda yönlendirme yaptığımızda bu durum belirli düzeyde gerçekleşiyor. Fakat okul dışındaki bir ortamda değerleri kazandırmak için nasıl bir yol izleyeceğini bilmemeleri katılım göstermemelerine sebep oluyor.”*

Öğretmenlere göre konuya dair yaşanan sorunlardan diğeri ailelerin eğitim düzeylerinin düşük olmasıdır. Ahsen Öğretmen görüşünü “*Ailelerimizin eğitim seviyeleri düşük olduğundan dolayı kendini yetersiz hissetmesi katılım sağlamalarında sorun oluşturuyor.*” olarak dile getirmiştir.

Öğretmenlere göre maddi imkânsızlıklar, değer eğitiminde aile katılımı sağlamaya yönelik yaşanan bir sorundur. Merve Öğretmen görüşünü “*Ailelerin maddi imkânsızlıkları söz konusu. Pandemi döneminden ötürü işten çıkarılan ailelerimiz oldu. Bu durum da ailelerin değer eğitimi etkinliklerine katılım göstermelerine sorun oluşturdu.*” biçiminde belirtmiştir.

Elde edilen bulgulara göre ailelerin isteksiz davranması konu ile ilgili yaşanan bir sorundur. Ailelerin isteksiz davranması ile ilgili olarak Büşra Öğretmen görüşünü “*Ailelerin en azından evde gerçekleştirilecek uygulamalara katılım sağlayabilmeleri için etkinlik gönderiyoruz. Fakat son derece isteksiz davranıyorlar.*” olarak açıklamıştır.

### **Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Eğitimi Uygulamalarına Aile Katılımının Sağlanmasına İlişkin Önerileri**

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer eğitimi uygulamalarına aile katılımının sağlanmasındaki önerilerine ilişkin görüşleri aşağıda Tablo 8’de sunulmaktadır.

**Tablo 8**

#### *Değer Eğitimi Uygulamalarına Aile Katılımının Sağlanmasına İlişkin Öneriler*

<b>Öneriler</b>	<b>f</b>
Aile eğitimleri düzenlenmeli	8
Okul-aile iş birliği sağlanmalı	4
Aileler için bilgilendirme toplantıları düzenlenmeli	2
Aileler ile iletişim kurulmalı	6
Aileler sınıf ortamına davet edilmeli	5
Ev ziyaretleri düzenlenmeli	1
Araştırma, proje çalışmalarıyla sağlanmalı	3
Öğretmenlere hizmet içi eğitim düzenlenmeli	2
Ailelere haber mektupları gönderilmeli	1
Evde aile katılımlı etkinlikler yapılmalı	7
Aile büyükleriyle çalışılmalı	2
Öğretmenler model olmalı	1
Aile katılımlı geziler düzenlenmeli	6
Belirli gün ve haftalarla sağlanmalı	2
Kermesler düzenlenmeli	1
Sivil toplum kuruluşları ile iş birliği yapılmalı	1
Sosyal sorumluluk projeleri düzenlenmeli	2
Ailelere yönelik kurslar açılmalı	1

Sosyal bilgiler ders saati artırılmalı	1
Aileler vakit ayırmalı	4
Akademik başarıya odaklanılmamalı	1
Maddi imkânsızlıkları olan ailelere destek olunmalı	1

Burak Öğretmen değer eğitimi gerçekleştirmede aile katılımını sağlamaya yönelik önerilerini aile eğitimlerinin düzenlenmesi olarak belirtmiştir. Aile eğitimlerinin düzenlenmesi ile ilgili olarak Burak Öğretmen görüşünü “*Aile eğitimleri düzenlenerek aileler değer eğitimi konusunda bilgilendirilebilir. Bu bilgilendirmeden sonra da hem ailenin katılımı artar hem de daha bilinçli olmuş olurlar.*” olarak belirtmiştir.

Nur Öğretmen değer eğitimi gerçekleştirmede aile katılımını sağlamaya yönelik önerilerini okul-aile iş birliğinin sağlanması olarak belirtmiş ve görüşünü “*Değer eğitimi gerçekleştirirken okul ile iş birliği sağlanmalı ki kalıcılığı yakalayabilelim.*” biçiminde açıklamıştır.

Cennet Öğretmen değer eğitimi gerçekleştirmede aile katılımını sağlamaya yönelik önerilerini aileler ile iletişim kurulması olarak belirtmiştir. Görüşünü “*Telefon görüşmeleri yapılabilir. Aileye çocuğuna değerleri kazandırmada nasıl yardımcı olunacağı, nasıl katılım gösterebileceği öğretmen tarafından söylenebilir. Karşılıklı öneriler tartışılır, konuşulur.*” diyerek dile getirmiştir.

Fatma Öğretmen değer eğitimi gerçekleştirmede aile katılımını sağlamaya yönelik önerisini ailelerin sınıf ortamına davet edilmesi olarak sunmuştur. Fatma Öğretmen görüşünü şöyle açıklamıştır: “*Aileyi sınıf ortamına davet edebiliriz. Burada çocuğa bir sorumluluk verip ailenizle birlikte herhangi bir konuyu araştıracaksınız gelip sınıf ortamında ailenizle birlikte çalıştığınız konuyu anlatabilirsiniz denilebilir.*”

Ev ziyaretleri düzenleme biçiminde önerisini sunan Leyla Öğretmen görüşünü “*Sınıf öğretmeni olduğumuz sınıflarda -tabii her öğretmenin yapacağını düşünerek- ev ziyaretleri planlanabilir. Bu sayede veliye değer eğitimi uygulamalarını açıklayabiliriz.*” olarak belirtmiştir.

Ela Öğretmen değer eğitimi gerçekleştirmede aile katılımını sağlamaya yönelik önerileri araştırma, proje çalışmaları olarak belirtmiştir. Ela Öğretmen görüşünü “*Öğrencilere araştırma ve proje ödevleri verilip ailenizden görüşlerini alın sonra bizimle okulda paylaşın diyebiliriz. Değerler aile katılımıyla bu şekilde kazandırılabilir.*” biçiminde açıklamıştır.

Gözde Öğretmen değer eğitimi gerçekleştirmede aile katılımını sağlamaya yönelik önerilerini öğretmenlere hizmet içi eğitim düzenlenmesi olarak belirtmiş, görüşünü “*Öğretmenlerin değer eğitiminde ailenin ve kendisinin rolünün farkında olmasını sağlayacak hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.*” olarak ifade etmiştir.

Ela Öğretmen önerisini ailelere haber mektupları gönderilmeli biçiminde belirtmiş, görüşünü “*Ailelere haber mektupları gönderilerek sağlanabilir. Ailelerden öğrencinin evdeki değer eğitimi davranışları değerlendirmeleri istenebilir.*” biçiminde dile getirmiştir.

Sedat Öğretmen değer eğitimi gerçekleştirmede aile katılımını sağlamaya yönelik önerisini aile büyükleri ile çalışılması olarak dile getirmiş, görüşünü de “*Aile büyükleri ile çalışılabilir. Özellikle neneler, dedeler çocuklara direkt hikâye anlatarak veya geçmiş yaşantılardan örnekler vererek değerleri kazandırabilir.*” biçiminde ifade etmiştir.

Murat Öğretmen değer eğitiminde aile katılımı sağlamaya yönelik önerisini öğretmenlerin model olması olarak sunmuştur. Görüşünü ise “*Öğretmenlerin rol model olmasıyla öğrencilerin değerleri olması gereken biçimde kazanılması sağlanabilir.*” diyerek dile getirmiştir.

Gözde Öğretmen değer eğitiminde aile katılımını sağlamaya yönelik önerilerini aile katılımlı geziler düzenlenmesi olarak belirten Gözde Öğretmen görüşünü şöyle açıklamıştır: “*Aile, öğretmen, öğrenciler teması bir değer olan tiyatroya gidebilir. Tiyatrodan sonra bir yere oturup değerlendirilebilir. Tarihi ören yeri, müzeye gidilebilir. Örneğin, etnografya müzelerine ailelerle gidilebilir. O dönemin eşyaları, kıyafetleri, yaşam tarzları nelerdir değerlendirilir, empati değeri kazandırılabilir.*”

Belirli gün ve haftalardan yararlanma Merve Öğretmen tarafından değer eğitimi gerçekleştirmede aile katılımı sağlamaya yönelik öneri olarak sunulmuştur. Merve Öğretmen görüşünü “*Değer eğitiminde aile katılımı belirli gün ve haftalarla sağlanabilir. Aileler düzenlenen törenlere davet edilir.*” biçiminde açıklamıştır.

Kermes düzenleyerek değer eğitiminde aile katılımı sağlanmalıdır diyen Leyla Öğretmen görüşünü “*Kermesler düzenlenebilir ailelerin katılımıyla. Bu kermesler sırasında ailelerin yaptıkları ürünler satılıyor. Bu sayede çocuğa yardımseverlik, paylaşma, dayanışma gibi birçok değer de kazandırılmış olur.*” olarak ifade etmiştir.



Leyla Öğretmen değer eğitimi gerçekleştirmede aile katılımı sağlamaya yönelik sivil toplum kuruluşları ile iş birliği yapılmalı biçiminde bir öneri sunmuş, görüşünü şöyle dile getirmiştir: *“Sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapılabilir. Örneğin; LÖSEV ile çalışma yapılabilir. Şöyle olur; gönüllülük esasına bağlı olarak, öğrenciler ve aileleriyle birlikte yardım olayına girilebilir. Çocuklar böylece empati, yardımseverlik gibi değerleri aile katılımıyla kazanabilir.”*

İkra Öğretmen konuya yönelik önerisini sosyal sorumluluk projelerinin düzenlenmesi olarak sunmuştur. Görüşünü ise şöyle açıklamıştır: *“Yardımlaşmanın, dayanışmanın önemini anlatırken sokak hayvanlarına su, süt, yem vermeleri istenebilir. Tabii ailenin de katılımıyla olacak. Evlerinin çevresine su kapları, mama kapları koyabilirler.”*

Halime Öğretmen değer eğitimi gerçekleştirmede aile katılımı sağlamaya yönelik önerisini sosyal bilgiler ders saatinin artırılması olarak belirtmiş, görüşünü *“Sosyal bilgiler ders saatinin artırılması gerekiyor ki biz gerek değer eğitime gerekse başka konularda aileyi katabilelim. Onlarla daha çok uygulama yapabilelim.”* biçiminde açıklamıştır.

Değer eğitiminde aile katılımı sağlamaya yönelik önerisini ailelerin vakit ayırması olarak ifade eden Nur Öğretmen görüşünü ailelerin vakit ayırması olarak sunmuştur. Nur öğretmen görüşünü *“Biz öğretmenler her ne kadar değer eğitimi uygulamalarını planlayalım, bunun aile katılımıyla olması için öncelikle ailenin bu anlamda çocuğuna vakit ayırması gerekir.”* biçiminde dile getirmiştir.

Büşra Öğretmen değer eğitiminde aile katılımı sağlamaya yönelik önerisini akademik başarıya odaklanılmaması olarak belirterek *“Ailelerin sadece sınava odaklanmaması gereklidir. Değerlerin de önemli olduğunun bilincinde olmalılar.”* biçiminde görüşünü açıklamıştır.

Cennet Öğretmen değer eğitimi gerçekleştirmede aile katılımı sağlamaya yönelik önerisini *“Maddi imkânsızlıkları olan öğrencilere destek olunarak değer eğitiminde aile katılımı sağlanabilir.”* diyerek dile getirmiştir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Araştırma sonucunda öğretmenler değer eğitimi uygulamalarının aile katılımı ile gerçekleştirilmesine ilişkin görüşlerini; “Değer eğitiminde aile katılımı önemlidir”, “Değer eğitimi sürekli olmalıdır”, “Okullarda değer eğitime aile katılımı sağlanmıyor”, “Öğrencinin ilgisini

çeker” olarak ifade etmişlerdir. Akpınar ve Özdaş (2013)’ın araştırmasında da değer eğitimine ailenin katılmasının önemli olduğu belirtilmiştir. Aktepe (2016)’nin araştırmasında anne ve babaların değer eğitiminde aktif olarak yer alması gerektiği ve ailelerin değer eğitiminde sürece dâhil edilmesinin önemli olduğu ifade edilmiştir. Yazıcı (2006)’nın araştırmasında değerlerin ailede ve çevrede pekiştirildiği, ailelerin aktif olarak sürece katkı sağlaması gerektiği, değer eğitiminde ailenin önemli olduğu açıklanmıştır. Knafo (2003)’nun araştırmasında değer eğitimi sürecinde ailenin öneminin büyük olduğu, ailelerinin bilinçlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerektiği belirtilmiştir. Yazar ve Erkuş (2013)’un araştırmasında anne ve babaların değer eğitiminde duyarlı olmadıkları, değer eğitimine ailenin katılım göstermediği açıklanmıştır. Alan yazında konuyla ilgili olarak farklı çalışmalarda (Deveci ve Selanik Ay, 2014; Lawson, 2003; Şad ve Gürbüz Türk, 2013; Tüm kaya, 2017; Türe ve Deveci, 2017) değer eğitiminde aile katılımının önemli olduğu, ailelerin süreçte aktif olması gerektiği, değer eğitimine aile katılımı sağlanmadığı açıklanmıştır.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenleri değer eğitimi uygulamalarına ailenin katılma durumuna ilişkin görüşlerini; “Değer eğitimi etkinliklerine aile katılımı sağladım” ve “Değer eğitimi etkinliklerine aile katılımı sağlamadım” biçiminde açıklamışlardır. Alabay ve Ersal (2020)’ın araştırmasında okullarda düzenlenen etkinliklere ailelerin katılımının sağlanamadığı ifade edilmiştir. İflazoğlu Saban ve Şeker (2010)’in araştırmasında ailelerin çocuklarının eğitimine katılımlarının düşük düzeyde olduğu belirtilmiştir. Stern (2003)’in araştırmasında belirli gün ve haftaların aile ve okul için önemli bir katılım fırsatı olduğu belirtilmiştir. Deveci ve Çengelci Köse (2019) tarafından güncel olaylar ile belirli gün ve haftalardan öğrencilerin çevresiyle birlikte değer eğitiminin sağlanabileceği ifade edilmiştir. Bower ve Griffin (2011)’in araştırmasında aile katılımının okul dışında aile katılımlı etkinliklerle sağlanabileceği belirtilmiştir. Hung (2007) araştırmasında çocukların eğitiminde başarı sağlayabilmek için aile katılımının temel unsurları içinde ev ödevleri olduğunu açıklamıştır.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenleri 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında aile katılımına yönelik çeşitli kazanımlar yer aldığını belirtmişlerdir. Türe (2018) araştırmasında 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın öğrenme alanlarında aile katılımına yönelik çeşitli kazanımların olduğunu belirtmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın değer eğitiminde aile katılımına yönelik etkinliklere ilişkin görüşlerini; “Röportaj

yapma”, “Aile tarihi çalışması”, “Aile katılımlı geziler”, “Ev etkinlikleri ödevi”, “Araştırma, proje ödevleri” olarak ifade etmişlerdir. Ersoy (2020) araştırmasında aile büyükleriyle gerçekleştirilebilecek sözlü tarih, röportaj çalışmalarıyla aile içinde değerlerin ortak olarak kazanılabileceğini ifade etmiştir. Alan yazında 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda değer eğitiminde aile katılıma yönelik etkinliklere ilişkin herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenleri değer eğitimi etkinliklerine aile katılımı sağlama konusunda ailelere düşen görevlere ilişkin görüşlerini; “Çocuklara küçük yaşlarda değerler kazandırmalı”, “Okulla iş birliği yapılmalı”, “Okulla iletişim kurulmalı”, “Değer eğitimi etkinliklerine katılım sağlanmalı”, “Ailelerde farkındalık kazanılmalı”, “Model olunmalı”, “Sadece akademik başarıya odaklanmamalı”, “Vakit ayırmalı” olarak ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenleri değer eğitimi etkinliklerine aile katılımı sağlama konusunda öğretmenlere düşen görevlere ilişkin görüşlerini ise; “Ailelerle iş birliği yapmalı”, “Ailelerle iletişim kurmalı”, “Model olmalı”, “Öğrencileri motive etmeli”, “Ailelere haber mektupları göndermeli”, “Ailelerin değer eğitimi etkinliklerine katılımını sağlamalı”, “Rehberlik servisi ile iş birliği yapmalı”, “Öğretmenlerde farkındalık kazanılmalı”, “Sabırlı olmalı”, “Öğrencilerin fikrini almalı” olarak ifade etmişlerdir. Gözel (2018) araştırmasında ailelere düşen görevleri; iyi bir rol model olma, evrensel ve millî değerleri çocuğuna öğretme ve çocuğuyla değer eğitimi etkinliklerinde bulunma, öğretmenlerin rol model olması biçiminde ifade etmiştir. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) araştırmasında ailelere düşen görevleri; çocuklarına zaman ayırma, okulla iletişim konusunda hassas olma, ailelerin okulda yapılanlara katkı sunması, ailelerin çocuklarının eğitimine önem vermesi olarak belirtmiştir.

Araştırmada öğretmenler değer eğitiminde ailenin katılmasında yaşanan sorunları “Okul-aile iş birliğinin yetersizliği”, “Ailelerin eğitim düzeylerinin düşük olması”, “Ailelerin bilgi eksikliği”, “Öğretmenlerin bilgi eksikliği”, “Maddi imkânsızlıklar” olarak ifade etmişlerdir. Koçak (1991) araştırmasında aile katılımına yönelik yaşanan sorunları; okul-aile iletişiminin yetersiz olması, ailelerin yeterince bilgi sahibi olmamaları, ailelerin zaman ayıramaması, sınıflardaki öğrenci sayısının çokluğu olarak belirtmiştir. Finders ve Lewis (1994)’in araştırmasında aile katılımı ile ilgili yaşanan sorunlar; anne-babaların Ogelman (2014)’in araştırmasında ailelerin katılımında karşılaşılan sorunlar temelde ailelerin ve öğretmenlerin zaman ayıramaması, maddi imkânsızlıklar başlıkları altında ele alınmıştır. Çelik (2021)’in araştırmasında yaşanan sorunlar; okul-aile iş .

birliğinin yetersiz olması, ailelerin ilgisiz ve isteksiz davranması, ailelerin okulla iletişim sorunu yaşamaları, ailelerin eğitim düzeylerinin yetersiz olması, maddi imkânsızlıkların olması biçiminde belirtmiştir. Lindberg (2014) araştırmasında yaşanılan sorunları; ailelerin ilgisiz olmaları, ailelerin eğitim düzeylerinin düşük olması, ailelerin zaman ayıramamaları, öğretmenlerin uygulama yapabilme konusunda eğitiminin yetersizliği olarak ifade etmiştir. Bilaloğlu ve Arnas (2019) araştırmasında aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunları; ailelerin kendilerini yetersiz hissetmesi, uygun olanaklara sahip olmama, zaman bulamama, öğretmenin yönlendirme eksikliği, zaman planlamasında yaşanılan sorunlar ve okul-aile iletişimsizliği olarak ifade etmiştir.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenleri değer eğitiminde aile katılımının gerçeğleştirilmesine ilişkin önerilerini; “Aile eğitimleri düzenlenmeli”, “Okul-aile iş birliği sağlanmalı”, “Aileler için bilgilendirme toplantıları düzenlenmeli”, “Ailelerle iletişim kurulmalı”, “Aileler sınıf ortamına davet edilmeli”, “Ailelere haber mektupları gönderilmeli” olarak belirtmiştir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenleri değer eğitiminde aile katılımının gerçeğleştirilmesine ilişkin diğer önerilerini; “Evde aile katılımlı etkinlikler yapılmalı”, “Aile büyükleriyle çalışılmalı”, “Öğretmenler model olmalı”, “Aile katılımlı geziler düzenlenmeli”, “Belirli gün ve haftalarla sağlanmalı”, “Kermesler düzenlenmeli”, “Aileler vakit ayırmalı”, “Akademik başarıya odaklanılmamalı”, “Maddi imkânsızlıkları olan ailelere destek olunmalı” olarak ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Albez ve Ada (2017) araştırmasında aile katılımına yönelik önerilerini; okul-veli iş birliği sağlama, maddi anlamda ailelere destek olma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, ailelerin evde katılım gösterebileceği etkinlikler planlama olarak açıklamıştır. Görür (2020) araştırmasında aile katılımına yönelik önerilerini; öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin yapılması, seminerler düzenleme, anne-baba eğitimleri düzenleme olarak ifade etmiştir. Çamlıbel Çakmak (2010) araştırmasında aile katılımına yönelik önerilerini; aile bilgilendirme toplantılarının düzenlenmesi, ailelerle iletişim kurulması, yetişkin eğitim sınıfları açma, konferanslar düzenleme, ev ziyaretleri yapma, evde ailenin katılımıyla yapılabilecek etkinlikler düzenleme, ailelere haber mektupları gönderme biçiminde açıklamıştır. Eliason ve Jenkins (2003)’in araştırmasında aile katılımının ailelerle olumlu iletişim kurularak sağlanacağı belirtilmiştir. Otto (2018)’un araştırmasında aile ve okul arasında etkili iletişimin ailelerin yürütülecek çalışmalara katılımlarını sağlayacağı ifade edilmiştir.

## Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak aşağıdaki öneriler sunulabilir.

- Okul ortamında veya okul dışındaki ortamlarda değer eğitimine her aileyi eğitim sürecine dâhil edebilecek, ailelerin kişisel becerilerine uygun etkinlik planları hazırlanıp uygulanabilir.
- Değer eğitiminde aile katılımına yönelik seminerler, konferanslar düzenlenebilir.
- Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda değer eğitiminde aile katılımı sağlamaya ilişkin kazanımlara ağırlık verilebilir.
- Değer eğitiminde aile katılımı etkinlikleri gerçekleştirilirken okul ve aile arasında iletişimin hızlı ve kolay olması sağlanabilir.
- Lisans programlarında değer eğitiminde aile katılımına yönelik derslere yer verilebilir.
- Değer eğitiminde aile katılımıyla gerçekleştirilecek etkinlikler hakkında ailelerin, öğrencilerin görüş ve önerileri alınabilir.
- Sosyal bilgiler dersi değer eğitimi etkinliklerine aile katılımına ilişkin deneme modelinde, eylem araştırması gerçekleştirilebilir.
- 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve sosyal bilgiler ders kitapları değer eğitiminde aile katılımı bakımından değerlendirilebilir.
- Değer eğitiminde aile katılımının farklı dersler kapsamında uygulanmasına ilişkin çeşitli araştırmalar gerçekleştirilebilir.

## Kaynakça

- Akpınar, B. & Özdaş, F. (2013). İlköğretimde değer eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 105-113.
- Aksu, F. & Karaçöp, A. (2015). Öğrencilerin ev temelli fen öğrenme etkinliklerine aile katılımı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 456-476.
- Aktepe, V. (2016). Ailede değerler eğitimi ve program ihtiyacı. R. Turan ve K. Ulusoy (Eds.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* içinde (ss. 77-94). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Alabay, E. & Ersal, H. (2020). Sınıflarında farklı kültürden çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları eğitim programına ilişkin görüşlerin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 107-134.
- Albez, C. & Ada, Ş. (2017). Okul-aile ortaklığı: Güçlükler, beklentiler, gereksinimler, öneriler. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 1-18.
- Aslan, S. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(25), 203-227.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135.
- Aydoğan, Y. (2021). Okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı. T. G. Yıldız (Eds.). *Aile Eğitimi ve Katılımı* içinde (ss. 103-135). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bartan, M. & Aydemir Özalp, T. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının etkinlik planlarında aile katılımı boyutunun incelenmesi. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 21-30.
- Bilaloğlu, R. & Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823.
- Biter, M. (2019). Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunlarla değerler eğitimi: Bir eylem araştırması [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Bower, H. A. & Griffin, D. (2011). Can the Epstein model of parental involvement work in a high-minority, high-poverty elementary school? A case study. *Professional School Counseling*, 15(2), 77-87.
- Can, Ö. (2008). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Coleman, M. & Churchill, S. (2012). Challenges to family involvement. *Childhood Education*, 73(3), 144-148.
- Creswell, J. W. (2021). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20), 1-17.
- Çelik, S. (2021). İlköğretimde okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi: Beklentiler, sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 4(1), 38-50.

- Çıkar, İ. (2019). İlkokul ve ortaokul düzeyinde aile katılımının veli görüşleri doğrultusunda incelenmesi: Van ili örneği [Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi].
- Deveci, H. (2008). Learning from parents and learning with parents in social studies. *World Applied Sciences Journal*, 3(5), 715-724.
- Deveci, H. & Çengelci Köse, T. (2019). Değer eğitiminde güncel olaylar ile belirli gün ve haftalardan yararlanma. R. Turan ve K. Ulusoy (Eds.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* içinde (ss. 191-210). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Deveci, H. & Selanik Ay, T. (2014). Sosyal bilgiler dersinde çocuktan çocuğa öğretim yaklaşımına ilişkin öğretim uygulaması. *İlköğretim Online Dergisi*, 13(1), 1-16.
- Driessen, G., Smit, F. & Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532.
- Ekşi, H. & Katılmış, A. (2020). Karakter ve değerler eğitimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Eliason, C. & Jenkins, L. (2003). A practical guide early childhood curriculum. New Jersey Columbus: Merrill Prentice Hall Upper Saddle River.
- Epstein, J. L. (2019). Okul, aile ve toplum işbirliği. Ç. Apaydın (Çev. Eds.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erdoğan, Ç. & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(3), 399-431.
- Ersoy, F. (2020). Sosyal bilgiler eğitiminde aile katılımı. A. Karaçöp (Eds.), *Teori ve Uygulamalarıyla Eğitimde Aile Katılımı* içinde (ss. 259-295). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Finders, M. & Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school. *Educational Leadership*, 51(8), 50-54.
- Glesne, C. (2020). Nitel araştırmaya giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Görür, E. (2020). Okul öncesi dönemde uygulanan aile katılımı etkinlikleri hakkında öğretmen görüşleri [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi].
- Gökdemir, S. (2019). 7.sınıf sosyal bilgiler dersinde türkülerle değerler eğitimi [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].
- Gözel, Ü. (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi].

- Gürdoğan Bayır, Ö., Çengelci Köse, T. & Deveci, H. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarına göre ilkokullarda değer eğitimi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 317-339.
- Hornby, G. (2011). Parental involvement in childhood education. New York: Springer.
- Hung, C.-L. (2007). Family, schools and taiwanese children's outcomes. *Educational Research*, 49(2), 115-125.
- İflazoğlu Saban, A. & Şeker, M. (2010). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerinin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 361-390.
- Karaçöp, A. (2020). Teori ve uygulamalarıyla eğitimde aile katılımı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kılıç, E. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde animasyonlarla değerler eğitiminin etkililiği [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi].
- Kınacı, M. K. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine ve sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlere yönelik görüşleri [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi].
- Knafo, A. (2003). Authoritarians, the next generation: Values and bullying among adolescent children of authoritarian fathers. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 3(1), 199-204.
- Koçak, Y. (1991). Okul-aile iletişiminin engelleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 129-133.
- Kutlu Abu, N. & Kayar, Z. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 156-183.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133.
- Lindberg, E. N. (2014). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin aile katılımı ile ilgili görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(4), 1-23.
- Lovat, T. (2005). Values education and teachers' work: A quality teaching perspective. *Australian Government Department of Education Science and Training*, 1-13.
- Mendoza, R. (2021). Family involvement in the classroom [Master dissertation, California State University].
- Merriam, S. B. (2015). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber (Çeviri Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.



- Ogelman, H. G. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı çalışmaları: Denizli iliörneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 259-284.
- Okore, M. (2007). How teachers understand, respond to, and implement values education in Kenyan schools [Doctoral dissertation, University of Pretoria].
- Otto, B. (2018). Language development in early childhood. New Jersey: Pearson Merrill.
- Saputri, R. & Marzuki, M. (2021). The role of parents and society in values education and civic education. *Jurnal Civics*, 18(2), 268-275.
- Selanik Ay, T. & Aydoğdu, B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(23), 562-590.
- Stern, J. (2003). Involving parents. London: Continuum.
- Şad, S. ve Gürbüz Türk, O. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitime katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 993-1011.
- Şahin Tezel, F. ve Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Şahin, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi özyeterliliklerinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].
- Şanlı, M. & Köç, A. (2021). Orhun Abidelerinde sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ortak değerler. *Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 48-68.
- Şen, M. (2021). Ev ve ev dışındaki ortamlarda öğrenme etkinlikleri. T. G. Yıldız (Eds.). *Aile Eğitimi ve Katılımı* içinde (ss. 193-215). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şengül, S. (2021). 6. sınıf öğrencilerinin, veli ve öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde aile katılımına yönelik görüşleri: Çoklu durum çalışması örneği [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi].
- Temel, F., Aksoy, A. ve Kurtulmuş, Z. (2020). Erken çocukluk eğitimde aile katılım çalışmaları. F. Temel (Eds.). *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları* içinde (ss. 267-298). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turan, R. ve Ulusoy, K. (2019). Farklı yönleriyle değerler eğitimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tümkaya, S. (2017). Velilerin okulda eğitime katılım türlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(2), 83- 98.
- Türe, H. (2018). Sosyal bilgiler dersinde aile katılımına dayalı etkinliklerden yararlanma: Bir eylem araştırması [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi].

- Türe, H. & Deveci, H. (2017). Aileden çocuğa sosyal bilgiler eğitimi: Uygulama örneği. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 1(1), 5-21.
- Türe, H. & Deveci, H. (2021). Sosyal bilgiler dersinde aile katılımına dayalı etkinliklerden yararlanma: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46(205), 409-452.
- Ünüvar, P. (2010). Aile katılımı çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 719-730.
- Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 52(1), 37- 46.
- Waanders, C., Mendez, J. & Downer, J. (2005). Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology*, 45(6), 619-636.
- Walhof, S. (2016). Parent involvement in the middle school [Master dissertation, Iowa].
- Yaylacı, A. F. (1999). İlköğretim okullarında ailenin okula katılımı (Ankara ili örneği). [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi].
- Yazar, T. & Erkuş, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimi ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 196-211.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimi genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 19, 499-522.

### **Extended Abstract**

The aim of this research is to determine the views and practices of social studies teachers regarding family participation in value education activities in social studies course. Basic interpretive qualitative research as a research design pattern is used. The participants of the research are social studies teachers. The data of the research were collected through a semi-structured interview form. Research data were analyzed using descriptive analysis method.

As a result of the research, social studies teachers' opinions on the realization of values education practices with family participation; They stated that "Family participation is important in value education", "Value education should be continuous", "Family participation in values education is not provided in schools", "Families should be active", "Studies should be carried out to raise awareness in families", "It attracts students' attention". The result of the research examined supports

the findings of the research carried out "Family participation is important in value education", "Studies should be carried out to raise awareness in families", "Families should be active".

As a result of the research, social studies teachers' opinions on the participation of the family in value education practices; They explained as "I provided family participation in value education activities" and "I did not provide family participation in value education activities". Teachers who stated that they provide family participation in value education; "Distance education", "Home activities homework", "Research, project work", "Increasing communication", "Organizing activities at school", "Social responsibility projects", "Inviting families to class", "Organizing a bazaar", "Specific day" and benefit from weeks".

As a result of the research, social studies teachers stated various achievements regarding family participation in values education in the learning areas of the 2018 Social Studies Curriculum. As a result of the research, social studies teachers' views on the activities for family participation in values education in the learning areas of the 2018 Social Studies Curriculum; They expressed it as "Interview", "Family history study", "Excursions with family participation", "Home activities homework", "Research, project assignments".

As a result of the research, social studies teachers' opinions on the duties of families in providing family participation in value education activities; "Children should gain values at an early age", "Cooperation with the school", "Communication with the school", "Participation in value education activities", "Awareness should be gained in families", "Modelling", "Should not focus only on academic success", "Spend time" they stated.

Social studies teachers' opinions on the duties of teachers in providing family participation in value education activities; "Collaboration with families", "Communicating with families", "Being a model", "Motivating students", "Send news letters to families", "Ensuring families to participate in value education activities", "Collaborating with the guidance service", " They stated that awareness should be gained in teachers", "They should be patient", "They should take the opinions of the students".

As a result of the research, social studies teachers' opinions on the problems experienced in the participation of the family in value education; "Inadequate school-family cooperation", "Low

educational level of families", "Lack of knowledge of families", "Lack of knowledge of teachers", "Lack of communication", "Family failure to spare time", "Family behaving reluctantly", "Family lack of knowledge" are less", "Focusing on academic success", "Financial impossibilities". Regarding the subject, the problems experienced regarding family participation in Koçak's (1991) research; miscommunication, lack of knowledge of families, lack of time for families, and the high number of students.

As a result of the research, social studies teachers' suggestions regarding the realization of family participation in values education; "Family trainings should be organized", "School-family cooperation should be ensured", "Information meetings should be organized for families", "Families should be contacted", "Families should be invited to the classroom environment", "Home visits should be organized", "Research and project studies should be provided", "In-service training should be organized for teachers", "News letters should be sent to families".

As a result of the research, social studies teachers' other suggestions regarding the realization of family participation in values education; "Events with family participation should be held at home", "Work with family elders", "Teachers should be models", "Excursions should be organized with family participation", "Should be provided with certain days and weeks", "Federation bazaars should be organized", "Cooperation with non-governmental organizations", "Social responsibility projects should be organized", "Courses for families should be opened", "Social studies course hours should be increased", "Families should spare time", "Academic success should not be focused on", "Families with financial difficulties should be supported".

An important part of the research results overlap with the family involvement studies in the literature. No research has been found on family participation in social studies course value education. In this sense, it is expected that the research carried out will contribute to the literature.

ETİK BEYAN:" Sosyal Bilgiler Dersi Değer Eğitimi Etkinliklerinde Aile Katılımı: Öğretmen Görüşleri ve Uygulamaları" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 27.04.2021 tarih ve 59778 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. "

## ORTAÖĞRETİM KURUMLARINA İLİŞKİN MERKEZİ SINAV MATEMATİK TESTİNDEKİ MADDELERİN HEDEF DAVRANIŞLAR BAĞLAMINDA İNCELENMESİ<sup>1</sup>

### EXAMINATION OF THE ITEMS IN THE CENTRAL EXAMINATION MATHEMATICS TEST FOR SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF TARGET BEHAVIOURS

Recep GÜR<sup>2</sup> Mustafa KÖROĞLU<sup>3</sup> Esra GÜR<sup>4</sup>

Başvuru Tarihi: 22.03.2023 Yayına Kabul Tarihi: 18.10.2023 DOI: 10.21764/maeuefd.1269002  
(Araştırma Makalesi)

**Özet:** Bu araştırmanın amacı, Liselere Geçiş Sistemi (LGS) 2022 kapsamında uygulanan Ortaöğretim kurumlarına ilişkin Merkezi Sınavı matematik alt testindeki maddelerin matematik öğretim programındaki öğrenme alanlarına, alt öğrenme alanlarına, hedef kazanımlara ve haftalık ders yüküne göre nasıl bir dağılım gösterdiğini incelemektir. Ölçme ve Değerlendirme uzmanları ve alan uzmanları tarafından yapılan incelemeler sonucunda, 2022 LGS matematik alt testindeki soruların, sekizinci sınıf matematik öğretim programındaki kazanımlara yönelik olduğu, bir başka ifadeyle ilgili hedef davranışlar dışında testte soru bulunmadığı, her bir öğrenme alanından ve her bir alt öğrenme alanından testte en az bir soruya yer verilse de sekizinci sınıf matematik öğretim programında üzerinde fazla durulan konu ve kritik davranışlardan daha fazla soru sorulması gerekliliğine uyulmadığı görülmüştür. Dolayısıyla 2022 LGS matematik alt testi, matematik öğretim programındaki hedef kazanımlar evrenini kısmen temsil ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** *Liselere geçiş sistemi, matematik öğretim programı, kapsam geçerliği*

**Abstract:** The aim of this study is to examine how the items in the mathematics sub-test of the Central Examination for Secondary Education Institutions applied within the scope of the High School Transition System (LGS) 2022 are distributed according to the learning areas, sub-learning fields, target learning outcomes and weekly course load in the mathematics curriculum. As a result of the examinations conducted by Measurement and Evaluation experts and field experts, it was seen that the questions in the 2022 LGS mathematics subtest were related to the objectives in the eighth grade mathematics curriculum, in other words, there were no questions other than the relevant target behaviours, and although at least one question from each learning area and each sub-learning field was included in the test, the requirement to ask more questions from the subjects and critical behaviours emphasised in the eighth grade mathematics curriculum was not complied with. Therefore, it was concluded that the 2022 LGS mathematics subtest partially represented the universe of target learning outcomes in the mathematics curriculum.

**Keywords:** *High school transition system, mathematics curriculum, content validity*

<sup>1</sup> Bu çalışma “VIII. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi”nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi Recep GÜR, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD, [math.recepgur@gmail.com](mailto:math.recepgur@gmail.com), Orcid No: 0000-0002-3686-4199.

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KÖROĞLU, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD, [mustafa.koroglu@erzincan.edu.tr](mailto:mustafa.koroglu@erzincan.edu.tr), Orcid No: 0000-0001-9610-8523.

<sup>4</sup> Matematik Öğretmeni Esra GÜR, Eskişehir Fahri Günay Ortaokulu, [esraserttasgur58@hotmail.com](mailto:esraserttasgur58@hotmail.com),

## Giriş

Türkiye’de öğrencilerin kademeler arası geçiş sistemi kapsamında, ülke genelinde uygulanan geniş ölçekli sınav sonuçlarına dayalı olarak yerleştirme amacıyla Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından merkezi sınavlar yapılmaktadır. Alan yazında bu tür sınavlar “yüksek risk içeren testler” (high stakes tests) olarak da tanımlanmaktadır (Hamilton ve ark. 2002; Kumandaş ve Kutlu, 2010). Ülkemizde yürütülen merkezi sınavların gerçekleştirilme nedenleri farklılaşmakla birlikte, genel olarak öğrencilerin bir programa veya üst eğitim kademelerine seçilip yerleştirilmesi için yapılmaktadır. Öğrenci velilerinin, çocuklarının iyi bir eğitim alabilecekleri nitelikli kurumlara yerleşmesini istemesi (Çifçili, 2007), öğrenci sayısındaki fazlalık ve nitelikli olarak kabul gören okul miktarının yeterli düzeyde olmaması (Çetin, 2017; Kahveci, 2009), paydaşların merkezi sınav sistemlerinin daha güvenilir ve geçerli görmesi (Çetin ve Ünsal, 2019) ve öğrencilerin başarı düzeylerine göre sıralandırmanın adil olduğu düşüncesi (Baykal, 2014) merkezi sınavların ortaya çıkma sebepleri arasında gösterilmektedir. Bu amaçla yıllardır merkezi sınavlar yürütülmektedir. İçerisinde yüksek risk barındıran merkezi sınavlar kademeler arası geçişte temel etken olmakla birlikte, yürütülen sınavların kapsam geçerliklerinin belirlenmesinde, yapı geçerliklerinin belirlenmesinde ve puanlama tekniklerinde, standart sağlanamaması önemli bir problemdir (Köroğlu, 2021).

Ortaöğretime geçiş süreçlerinde sık sık sistemsel değişiklikler yapılması, ortaöğretime geçiş sınavının, yükseköğretime geçiş sınavlarına göre daha fazla tartışılmasına sebep olmuştur (Büyüköztürk, 2016). Eğitim sisteminin son yirmi yılında, ortaöğretime geçiş süreçlerinde altı kez değişiklik yapılmıştır. MEB tarafından 2018 yılından itibaren öğrencilerin ortaokuldan merkezi sınavla öğrenci alan ortaöğretime geçişi sürecinde Liselere Geçiş Sistemi (LGS) doğrultusunda Ortaöğretim kurumlarına ilişkin Merkezi Sınavı uygulanmaktadır (MEB, 2022a). Öğrencilerin sınav sonuçları, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türkçe, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Matematik, Fen Bilimleri, ile Yabancı Dil olmak üzere altı ayrı alandaki akademik başarısını ölçmek ve merkezi yerleştirme amacıyla kullanılmaktadır (MEB, 2022a). Sözel bölüm (Birinci oturum) ve sayısal bölüm (ikinci oturum) alt testleri yanıtlayan öğrenciler için sözel bölümde T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (10 madde), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (10 madde), Yabancı Dil (10 madde) ve Türkçe (20 madde) derslerine ilişkin alt testler bulunurken; toplamda 50 madde sorulmakta ve 75 dakika süre verilmektedir. 20 madde Fen Bilimleri ve 20 madde Matematik alt

testlerinden oluşan Sayısal bölüme ilişkin toplam 40 madde sorulmakta ve 80 dakika süre verilmektedir. Sekizinci sınıf öğretim programları için tanımlanan kazanımların esas alındığı sözel ve sayısal bölüm alt testlerinde; öğrencilerden okuduğunu anlama, çıkarım yapma, sonuca ulaşma, problem çözebilme, çözümleyebilme, eleştirel ve bilimsel düşünme becerilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan nitelikli maddelerin kullanılması amaçlanmaktadır (MEB, 2022b).

Ülkemizde ulusal ve uluslararası arası düzeyde uygulaması yapılan geniş ölçekli sınavların, bazı sınırlılıkları olmakla birlikte, ülke çapındaki öğrencilerin başarı düzeyleri hakkında bilgi sağladığı bilinmektedir. Yıllardır uygulanmakta olan ulusal ve uluslararası geniş ölçekli sınav sonuçlarına göre, Türkiye'deki öğrencilerin akademik başarı ortalamasının en düşük olduğu alanın genellikle matematik olması dikkat çekmektedir (Polat, 2020). Uluslararası TIMSS ve PISA ile ulusal uygulaması yapılan Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABIDE) araştırmalarında farklı dönemlerin raporları göz önüne alındığında, hedef grup (13- 15 yaş) katılımcılarının çoğunluğunun temel matematik yeterlik düzeyleri açısından uluslararası ortalamaların daha altında yer aldığı görülmektedir. (EARGED, 2010a; Yıldırım ve Özgürlük, 2019).1999 ve 2015 yılları arasındaki TIMSS raporları incelendiğinde, Türkiye'deki öğrenciler; matematik yeterlik durumlarına göre “alt” (Büyüköztürk, Çakan, ve ark., 2014; Yıldırım ve ark., 2016); 2003 ve 2018 yılları arasındaki PISA raporları incelendiğinde, matematik yeterlik durumlarına göre “Düzey 2 ve altı”; 2018 yılında uygulanan ABİDE kapsamı çerçevesindeki matematik yeterlik durumlarına göre ise “orta” kategoride olduğu saptanmıştır (Anıl ve ark., 2015; EARGED, 2010b). Benzer şekilde, 2022 LGS merkezi sınav sonuçları incelendiğinde de 1.031.799 öğrenci katılmış olup 20 maddelik alt testler arasında en düşük ortalama matematik ( $\bar{X}=4.54$ ) alanındadır (MEB, 2022a). Matematik alt testindeki maddelerin ortalama güçlüğü .24, ortalama ayırt ediciliği .44, iç tutarlılık katsayısı ise .84 bulunmuştur (MEB, 2022a). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından her bir maddeye ilişkin ayrı ayrı madde analizi sonuçları paylaşılmasa da bu bilgiler doğrultusunda, ortalama olarak matematik alt testinin zor olduğu, yüksek düzeyde ayırt edici ve güvenilir olduğu belirtilebilir. Öğrencilere kademeler arası geçişte uygulanan merkezi sınav sonuçları, önceki kademedeki öğrenci başarılarının ölçüsü olduğundan öğrenme çıktıları hakkında da bilgi edinme imkânı sunmaktadır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007).

Eğitimde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğrencinin ölçülmesi amaçlanan özelliklere, ölçme-değerlendirme araçlarının uygulandığı gruplara ve ölçme-değerlendirmede



hedeflenen amaçlara göre değişiklikler gösterebilmektedir. Öğrencilerde ölçülmesi hedeflenen özelliklerin, ölçme değerlendirme süreçlerinden ortaya çıkan sonuçlara göre değerlendirilmesi beklenir. Değerlendirme sonuçlarında alınan kararların güvenilirliği, süreçlerde uygulanan yaklaşımların kalitesine göre değişebilmektedir. Bu özellikler ölçme araçlarıyla ortaya çıkan ölçme sonuçlarının (ölçümlerin) güvenilirliğine, geçerliğine ve kullanılabilirliğine dair tanımlamalardan elde edilmektedir (Doğan, 2019). Ölçümlerin yüksek güvenilirlik düzeyine ulaşması gerekliliği bulunmakla birlikte, testlerin planlanma süreçlerindeki amaç ve ölçülmesi hedeflenen özelliklerin ortaya konması, ölçme sonuçlarının hedeflenen davranışlarla ilgili özellikler hakkında diğer değişkenleri karıştırmaksızın bilgi verebilmesi, ölçülecek özelliklere uygun madde yazımı, maddelerin uygunluğunun alan uzmanları tarafından incelenmesi ve maddelerin analizlerinden elde edilen veriler ölçümlerin geçerliğiyle ilgili toplanacak kanıtlardan bazılarını göstermektedir (Doğan, 2019). MEB'in liselere geçişte kullandığı merkezi sınavın da ölçme aracının sahip olması gereken niteliklerden güvenilirlik, geçerlik ve kullanılabilirlik özelliklerini taşıması beklenmektedir.

Okullarda hazırlanan sınavların temel hedefinin öğretim programlarının amaçlarına ulaşılma düzeylerinin belirlemesi olduğundan bu sınavlarda kapsam geçerliğinin net bir şekilde ortaya konması, hayati görülmektedir (Berberoğlu, 2012). Örneğin, 8. sınıf matematik alt testinin kapsam geçerliğinin belirlenebilmesi adına matematik dersinin içeriğinin tamamının Matematik test maddeleri ile yoklanabilmesi gerekliliği bulunmaktadır. Hedef kazanımların yalnızca birkaçı üzerinde yoğunlaşan kapsam geçerliği düşük düzeydeki matematik başarı testi, bireylerin matematik yeterliklerini tanımlamada tam bir bilgi veremeyecektir. Kapsam geçerliğinin kanıtlanmasına yönelik çalışmalara, ölçme araçlarının kapsamı hedeflenen kazanımların saptanması yoluyla belirtke tablosunun hazırlanmasıyla başlanması gerekmektedir. Öğretim programlarında belirtilen hedef ve hedef davranışlarla, derslere ait içeriğin bir arada tablolandırıldığı belirtke tablosu hazırlanması, kapsam geçerliğinin sağlanması yönünden kritik önem taşımaktadır (Özçelik, 1989). Kullanılan ölçme araçlarının, ölçmeye konu olan davranışları yeterli ve dengeli olarak temsili gerekmektedir. Crocker ve Algina (1986) kapsam geçerliğinin amacını, testteki maddelerin tanımlanan spesifik yapıyı veya yapıyla ilgili yeterlik alanını uygun şekilde temsil etmesi şeklinde tanımlamaktadır. Kısaca kapsam geçerliği, testte bulunan soruların (örneklerin) ölçmeye esas konuyla ilgili kazanımlar bütününe ne düzeyde kapsadığına/örneklediğine dikkat ederek ölçülmesi istenilen kapsamı, yeterli ve dengeli bir şekilde, eksiklik veya fazlalık olmadan ölçebilme düzeyi şeklinde tanımlanmaktadır (Erkuş, 2003; Tekin,

1982; Turgut ve Baykul, 2015). Ortaöğretim kurumlarına ilişkin Merkezi Sınav alt testleri, sekizinci sınıf öğretim programlarında belirlenen kazanımlar doğrultusunda hazırlanmaktadır (MEB, 2022b).

Kapsam geçerliğinin belirlenmesinde sıklıkla uzman görüşlerine dayalı yöntemler kullanılmaktadır (Aiken 1988; Thorndike ve Hagen, 1961). Ülkemizde nitelikli kabul edilen liselere geçişte, öğrencilerin bu kurumlara yerleştirilmesi, merkezi yerleştirmeye esas olan sınavlarla sağlanmaktadır. Ortaöğretim kurumlarına geçiş sisteminde önemli yer tutan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavı, öğrencileri seçme ve yerleştirme amacıyla uygulanan önemli sınav türlerinden biridir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemine yönelik uygulanan sınavlardaki farklı alt testlerin kapsam geçerliğine yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Altun, 2016; Aydoğan, 2008; Başol, Balgamış, Karlı ve Öz, 2016; Calp ve Alpkaya, 2021; Çevik, 2009; Güler, Özdemir ve Dikici, 2012; Gültekin ve Arhan, 2015; Karaman, 2016; Kelecioğlu, Atalay ve Öztürk, 2010; Kılıç 2015; Koğar ve Aygün, 2015; Köksal, 2022; Pedük, 2019; Polat, 2020; Şahin, 2022; Şimşek, 2021; Tolan, 2011; Yakalı, 2016; Yılmaz ve Doğan, 2022; Yolcu Tetik, 2013). Bu araştırmalardan farklı olarak bu çalışmada, LGS 2022 matematik alt testindeki maddelerin matematik öğretim programındaki öğrenme alanlarına, alt öğrenme alanlarına, hedef kazanımlara ve ders yüküne/zamana göre nasıl bir dağılım gösterdiği incelenerek LGS-2022 matematik alt testinin kapsam geçerliğine ilişkin bütüncül bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. Literatür incelendiğinde, 2022 yılı öncesi temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemine yönelik uygulanan sınavlardaki farklı alt testlerin kapsam geçerliğine yönelik çalışmalar bulunsa da Türkiye’de güncel olarak (en son) uygulanan LGS 2022 matematik alt testinin kapsam geçerliğine yönelik bu şekilde bütüncül ele alan benzer bir çalışmaya rastanılmamıştır. Ayrıca, yıllardır uygulanmakta olan geniş ölçekli sınav sonuçlarına göre, Türkiye’deki öğrencilerin en çok zorlandığı alan, matematik alt testidir. Dolayısıyla bu araştırma, en son uygulanan güncel veriler (Ortaöğretim kurumlarına ilişkin Merkezi Sınavı (2022) matematik alt testindeki maddeler) ve 8. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programındaki (MEB, 2018) öğrenme alanlarına, alt öğrenme alanlarına, hedef kazanımlara ve haftalık ders yüküne ilişkin bilgilerle sınırlandırılmıştır.

Sekizinci sınıf matematik öğretim programı kapsamında hazırlanan LGS Matematik alt testinin ölçülmek istenen hedef davranışları ne derecede ölçtüğü ve ilgili öğretim alanını ne kadar kapsadığının belirlenmesi, ölçme sonuçlarının geçerliği açısından önem arz etmektedir. Ülkemizde

güncel olarak uygulanan LGS 2022 matematik alt testinin kapsam geçerliğine ilişkin bilimsel bir araştırmanın yapılmasının gerekli bir ihtiyaç olduğu değerlendirilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda, bu araştırmanın amacı, LGS-2022 matematik alt testindeki maddelerin matematik öğretim programındaki öğrenme alanlarına, alt öğrenme alanlarına, hedef kazanımlara ve ders yüküne/zamana göre nasıl bir dağılım gösterdiğini incelemektir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada, 2022 Ortaöğretim kurumlarına ilişkin Merkezi Sınavı matematik alt testindeki maddelerin, matematik öğretim programındaki öğrenme alanlarına, alt öğrenme alanlarına, hedef kazanımlara ve ders yüküne/zamana göre nasıl bir dağılım gösterdiğini inceleyerek var olan durumu ortaya koyacağından betimsel bir çalışmadır.

### Çalışma Grubu

Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Liselere Geçiş Sistemi (LGS) 2022 kapsamında uygulanan Ortaöğretim kurumlarına ilişkin Merkezi Sınavı matematik alt testindeki maddeler ve bu maddeleri, matematik öğretim programındaki öğrenme alanlarına (örneğin “*M.8.1. Sayılar ve İşlemler*”), alt öğrenme alanlarına (örneğin “*M.8.1.1. Çarpınlar ve Katlar*”), hedef kazanımlara ve haftalık ders yüküne göre nasıl bir dağılım gösterdiğini inceleyen üç uzmandan elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu uzmanlardan biri matematik öğretmeni ve ikisi ise ölçme ve değerlendirme uzmanıdır. Değerlendiriciler seçilirken lisans mezuniyeti matematik öğretmenliği mezunu olmasına dikkat edilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada etik kurul kararı gerektiren klinik ve deneysel insan ve hayvanlar üzerinde çalışmalar yapılmadığından etik kurul kararı gerekmemektedir. Veri toplama aracı, literatürdeki farklı inceleme formları gözden geçirilerek araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. 2022 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav (MEB, 2022a) kapsamında yer alan matematik alt testindeki maddeler, 8. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programındaki (MEB, 2018) öğrenme alanlarına, alt öğrenme alanlarına, hedef kazanımlara göre 3'lü (“*Uygun değil*”, “*Kısmen uygun*”, “*Uygun*”) olarak puanlanmıştır. Veri toplama aracı formunda, satırda 2022 Ortaöğretim Kurumlarına ilişkin

Merkezi Sınav (MEB, 2022a) kapsamında yer alan matematik alt testindeki maddeler; sütunda ise 8. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programındaki (MEB, 2018) hedef kazanımlara yer verilerek maddelerin uygunluğu ve içeriğin dersin kazanımlarıyla örtüşme durumu ele alınmıştır. Değerlendirme formundan yararlanarak 2022 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav (MEB, 2022a) kapsamında yer alan matematik alt testindeki maddeler için üç uzmandan görüş alınmıştır. Puanlayıcılar arası güvenilirliğe ilişkin Kendall W uyum katsayısı  $W = .97$  ( $\chi^2 = 148.26$ ,  $p < .05$ ) .80'in üzerinde, 1'e yakın olduğundan uzmanlar arasında yüksek düzeyde tutarlılık olduğu ifade edilebilir (Howell, 2002; Şencan, 2005). Ayrıca 2022 LGS matematik alt testindeki maddelerin Matematik öğretim programındaki öğrenme alanlarına, alt öğrenme alanlarına, hedef kazanımlara ve haftalık ders yüküne/zamana göre frekans dağılımları ve temsil etme yüzdeleri hesaplanmıştır.

### Bulgular

Uzmanlar tarafından yapılan incelemeler sonucunda, 20 maddeden oluşan LGS 2022 matematik alt testindeki *bazı maddelerin birden fazla kazanımı ölçtüğü* tespit edilmiştir. Bir maddede tek kazanımı ölçen ya da bir maddede birden fazla kazanımı ölçen soru sayısı dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Bir Maddede Tek Kazanımı Ölçen ya da Bir Maddede Birden Fazla Kazanımı Ölçen Soru Sayısı Dağılımı*

Kazanım	Madde No	f	%
Tek kazanımı ölçen	3., 4., 5.,6.,13.,15.,16.,17.,18.ve 19.	10	50
İki kazanımı ölçen	1.,2.,7.,8,11.,12.,14. ve 20.	8	40
Üç kazanımı ölçen	9. ve 10.	2	10

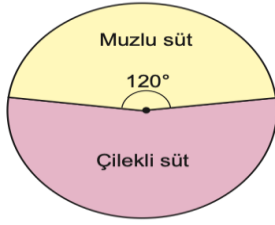
Kazanımlara yönelik matematik alt testindeki madde sayısı dağılımı incelendiğinde, tek kazanıma yönelik 10, iki kazanıma yönelik 8, üç kazanıma yönelik 2 madde hazırlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca ilgili kazanımların hangi öğrenme alanlarına yönelik olduğu bağlamında incelendiğinde, tüm maddeler tek bir öğrenme alanına yönelik iken; sadece *dokuzuncu maddenin* hem “veri işleme” hem de “cebiri” öğrenme alanındaki kazanımlara yönelik olduğu tespit edilmiştir. Üç kazanımı ve iki kazanımı birlikte ölçen madde örnekleri Şekil 1. ve Şekil 2.'de verilmiştir (MEB, 2018; MEB, 2022a):

9. Bir süt fabrikasında muz aroması ile muzlu süt, çilek aroması ile çilekli süt yapılmaktadır. Elde edilen meyveli sütler özdeş kutulara boşluk kalmayacak biçimde doldurulmaktadır.

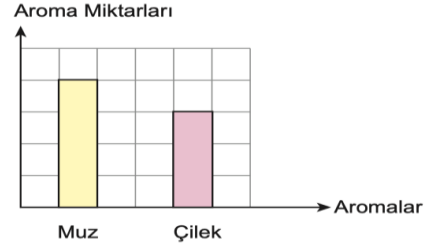


Bir günde üretilen muzlu süt ve çilekli süt miktarı daire grafiğinde ve bu meyveli sütlerde kullanılan aromaların toplam miktarı kareli zeminde verilen sütun grafiğinde aşağıda gösterilmiştir.

**Grafik:** Muzlu ve Çilekli Süt Miktarları



**Grafik:** Meyveli Sütlerdeki Toplam Aroma Miktarları



Buna göre, bir kutu muzlu sütteki muz aromasının, bir kutu çilekli sütteki çilek aromasına oranı kaçtır?

- A)  $\frac{3}{8}$                       B)  $\frac{3}{4}$                       C)  $\frac{4}{3}$                       D)  $\frac{8}{3}$

**Şekil 1.** Üç kazanımı birlikte ölçen örnek madde (2022 LGS Matematik 9. Madde)

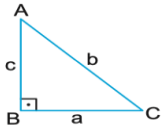
*M.8.2.2.5. Doğrusal ilişki içeren gerçek hayat durumlarına ait denklem, tablo ve grafiği oluşturur ve yorumlar. Doğrunun grafiği yorumlanırken doğru üzerindeki noktaların x ve y koordinatları arasındaki ilişki, eksenleri hangi noktalarda kestiği, orijinden geçip geçmediği, eksenlere paralelliği durumları ele alınır.*

*M.8.4.1.1. En fazla üç veri grubuna ait çizgi ve sütun grafiklerini yorumlar.*

*M.8.4.1.2. Verileri sütun, daire veya çizgi grafiği ile gösterir ve bu gösterimler arasında uygun olan dönüşümleri yapar. Farklı gösterimlerin birbirlerine göre üstün ve zayıf yönleri üzerinde durulur.*

Şekil 1. incelendiğinde 2022 LGS testinde yer alan 9. madde için uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmede maddenin *M.8.2.2.5*, *M.8.4.1.1* ve *M.8.4.1.2* kazanımlarını içerdiği görülmektedir. Bu sorunun çözümü sürecinde öğrencilerden sütun ve daire grafiklerini yorumlamaları, grafikler üzerinde uygun olan dönüşümleri yapmaları ve doğrusal ilişki içeren gerçek hayat durumlarına ait denklem, tablo ve grafiği yorumlamaları beklenmektedir.

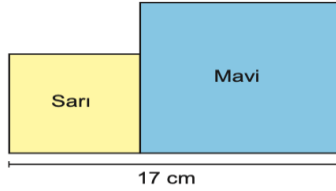
12.



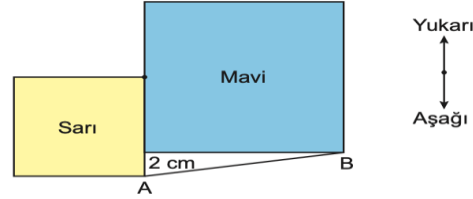
Dik üçgenlerde  $90^\circ$  lik açının karşısındaki kenara "hipotenüs" denir. Bir dik üçgende dik kenarların uzunluklarının kareleri toplamı, hipotenüsün uzunluğunun karesine eşittir.

$$a^2 + c^2 = b^2$$

Kare şeklindeki sarı ve mavi kâğıtlar, birer köşeleri ve birer kenarları Şekil I'deki gibi çakıştırılmıştır.



Şekil I



Şekil II

Kâğıtlar Şekil I'deki konumundayken sarı kâğıt sabit kalmak üzere mavi kâğıt yukarı doğru 2 cm hareket ettirildiğinde sarı kâğıdın bir köşesi, mavi kâğıdın kenarının orta noktası ile Şekil II'deki gibi çakışmıştır.

Buna göre, Şekil II'de iki köşeyi birleştiren AB doğru parçasının uzunluğu kaç santimetredir?

- A)  $2\sqrt{13}$       B)  $2\sqrt{26}$       C) 12      D) 15

**Şekil 2** İki kazanımı birlikte ölçen örnek madde (2022 LGS Matematik 12. Madde)

M.8.2.2.1. Birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemleri çözer.  
Bu sınıf düzeyinde katsayıları rasyonel sayı olan denklemlere yer verilir.  
M.8.3.1.5. Pisagor bağıntısını oluşturur, ilgili problemleri çözer.

Şekil 2. incelendiğinde 2022 LGS testinde yer alan 12. maddenin M.8.2.2.1 ve M.8.3.1.5 kazanımlarını içerdiği görülmektedir. Bu sorunun çözümü sürecinde öğrencilerden birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemleri çözmeleri, Pisagor bağıntısını oluşturmaları, Pisagor bağıntısını gerçek hayat uygulamalarında ilişkilendirmeleri beklenmektedir. Sekizinci sınıf matematik öğretim programı (MEB, 2018) kapsamındaki matematik öğrenme alanları ve matematik öğrenme alanlarına göre ders yükü/zaman dağılımı Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2**

*Sekizinci Sınıf Matematik Öğretim Programındaki Matematik Öğrenme Alanları ve Ders Yükü /Zaman Dağılımı*

Öğrenme Alanları	Ders Saati	%
Sayılar ve İşlemler	50	27.78
Cebir	55	30.56
Geometri ve Ölçme	51	28.33
Veri İşleme	12	6.67
Olasılık	12	6.67

Matematik öğretim programındaki (8. Sınıf) matematik öğrenme alanlarına göre ders yükü/zaman dağılımı incelendiğinde, sırasıyla en çok "cebir" (55 ders saati, %30.56), "geometri ve ölçme" (51

ders saati, %28.33), “sayılar ve işlemler” (50 ders saati, %27.78), “en az ise “veri işleme” (12 ders saati, %6.67) “olasılık” (12 ders saati, %6.67) öğrenme alanlarına yer verilmiştir. Matematik öğrenme alanlarına göre, 2022 LGS matematik alt testindeki madde sayısı dağılımına Tablo 3’te yer verilmiştir.

**Tablo 3**

*Matematik Öğrenme Alanlarına Göre Madde Sayısı Dağılımı*

Öğrenme Alanları	F	%
Olasılık	2	5.56
Veri İşleme	2	5.56
Geometri ve Ölçme	10	27.78
Cebir	10	27.78
Sayılar ve İşlemler	12	33.32

2022 LGS matematik alt testinde, matematik öğrenme alanlarına ilişkin sırasıyla en çok “sayılar ve işlemler” ( $f=12$ , %33.32), “cebir” ( $f=10$ , %27.78), “geometri ve ölçme” ( $f=10$ , %27.78) en az ise “veri işleme” ( $f=2$ , %5.56), “olasılık” ( $f=2$ , %5.56) öğrenme alanlarından soru sorulmuştur. Tablo 2 ve tablo 3 birlikte ele alındığında, matematik sorularının hedef davranış/kazanım örneklemini yeterli düzeyde ve dengeli şekilde temsil etmesi açısından hangi konu ve kritik davranış üzerinde daha çok durulduysa o konudan daha fazla soru sorulması beklenirken, sekizinci sınıf matematik öğretim programında en çok “cebir” öğrenme alanı üzerinde durulmasına rağmen, “sayılar ve işlemler” öğrenme alanından daha fazla soru sorulduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca haftalık ders yükü en az ve eşit miktarda olan “veri işleme” ve “olasılık” öğrenme alanlarından ise eşit sayıda en az soru sorulması dikkat çekmektedir. 2022 LGS matematik alt testinde sorulan ve sorulmayan kazanım sayısı dağılımı Tablo 4’ de sunulmuştur.

**Tablo 4**

*Matematik Alt Testinde Sorulan ve Sorulmayan Kazanım Sayısı Dağılımı*

Testte	F	%
Sorulan	31	59.62
Sorulmayan	21	40.38
$\Sigma$	52	100

Sekizinci sınıf matematik öğretim programında 52 kazanım bulunmasına rağmen, 2022 LGS matematik alt testinde 31 (%59.62) kazanıma yönelik (Örneğin, “M.8.3.1.5. Pisagor bağıntısını oluşturur, ilgili problemleri çözer.”) madde yer alırken, 21 (%40.38) kazanıma yönelik (Örneğin,

“M.8.1.1.3. Verilen iki doğal sayının aralarında asal olup olmadığını belirler.”) madde bulunmamaktadır. 2022 LGS matematik alt testinde tek kazanımı ölçen tek madde ya da tek kazanımı ölçen birden fazla madde sayısı dağılımına ilişkin bilgilere ilişkin kazanımlara yönelik madde sayısı dağılımına Tablo 5’te yer verilmiştir.

**Tablo 5**

*Kazanımlara Yönelik Madde Sayısı Dağılımı*

<b>Kazanım Numarası</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
M.8.2.1.2.	3	8.33
M.8.1.1.2.	2	5.56
M.8.1.3.2.	2	5.56
M.8.2.2.5.	2	5.56
Tek kazanıma yönelik tek madde	27	75.00
$\Sigma$	31	100

*M.8.1.1.2: İki doğal sayının en büyük ortak bölenini (EBOB) ve en küçük ortak katını (EKOK) hesaplar, ilgili problemleri çözer.*

*M.8.1.3.2: Tam kare olmayan kareköklü bir sayının hangi iki doğal sayı arasında olduğunu belirler.*

*M.8.2.1.2. Cebirsel ifadelerin çarpımını yapar.”*

*M.8.2.2.5: Doğrusal ilişki içeren gerçek hayat durumlarına ait denklem, tablo ve grafiği oluşturur ve yorumlar.*

Kazanımlara yönelik matematik alt testindeki madde sayısı dağılımı incelendiğinde, 1 adet tek kazanıma yönelik üç farklı soru bir başka ifadeyle en çok (%9.68) “M.8.2.1.2. Cebirsel ifadelerin çarpımını yapar.” Kazanımına yönelik soru sorulmuştur. Üç adet M.8.1.1.2., M.8.1.3.2., M.8.2.2.5. kazanımlarına yönelik iki farklı soru ve 27 adet ise tek kazanıma yönelik tek bir madde şeklinde dağılım göstermektedir. Örneğin, LGS 2022 Matematik alt testindeki 9. madde (Şekil 1) ve 20. madde, M.8.2.2.5. kazanımını ölçmektedir. M.8.2.2.5. ölçen 20. maddeye Şekil 3.’te verilmiştir (MEB, 2018; MEB, 2022a):

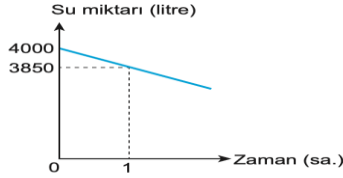


20. Aşağıda üzerinde alanları verilen altı adet tarla, hacmi 4000 litre olan tamamı dolu bir depodaki su ile sulanmaktadır.

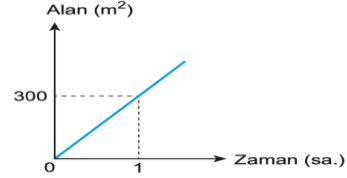
900 m <sup>2</sup> K	1200 m <sup>2</sup> L	700 m <sup>2</sup> N	800 m <sup>2</sup> P	1500 m <sup>2</sup> R	1000 m <sup>2</sup> S
-------------------------	--------------------------	-------------------------	-------------------------	--------------------------	--------------------------

Bu depoda kalan su miktarının ve sulanan alanın zamana göre değişimi aşağıdaki doğrusal grafiklerde gösterilmiştir.

**Grafik:** Depoda Kalan Su Miktarının Zamana Göre Değişimi



**Grafik:** Sulanan Alanın Zamana Göre Değişimi



Her bir tarlanın tamamı sulandıktan sonra diğer tarlaya geçilecek şekilde sırasıyla K, L, N, P, R, S tarlaları sulanacaktır.

**Buna göre, depoda kalan su miktarının 2500 litrenin altına düştüğü anda hangi tarla sulanmaktadır?**

- A) N                      B) P                      C) R                      D) S

**Şekil 3.** LGS Matematik Sınavında Doğrusal Denklemler Alt Öğrenme Alanına Uygun Örnek Soru (2022 LGS Matematik 20. Soru)

Şekil 1. ve Şekil 3. incelendiğinde, 2022 LGS testinde yer alan 9. ve 20. maddelerin, M.8.2.2.5 kazanımını içerdiği görülmektedir. Bu maddelerin çözümü sürecinde öğrencilerden *doğrusal ilişki içeren gerçek hayat durumlarına ait denklem, tablo ve grafiği oluşturup yorumlamaları* beklenmektedir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

2022 LGS matematik alt testindeki maddelerin, sekizinci sınıf matematik öğretim programındaki kazanımlara yönelik olduğu, bir başka ifadeyle ilgili hedef davranışlar dışında testte madde bulunmamıştır. Ayrıca her bir öğrenme alanından ve her bir alt öğrenme alanından testte en az bir maddeye yer verilse de bazı kazanımlara ilişkin maddenin bulunmadığı ve sekizinci sınıf matematik öğretim programında ders yükü /zaman bağlamında üzerinde fazla durulan konu /kritik davranışlardan daha fazla soru sorulması gerekliliğine uyulmadığı görülmüştür. Dolayısıyla 2022 LGS matematik alt testi, matematik öğretim programındaki hedef kazanımlar evrenini kısmen temsil ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokuldan ortaöğretime geçişi sürecinde uygulanan merkezi sınavlarda da bazı kazanımlara ilişkin maddenin bulunmadığına ya da öğretim programında ders yükü/zaman bağlamında üzerinde fazla durulan konu/kritik davranışlardan daha fazla soru sorulması gerekliliğine uyulmadığına

yönelik benzer çalışmalar bulunmaktadır (Polat, 2020; Şahin, 2022; Şimşek, 2021; Yılmaz ve Doğan; 2022). Seviye Belirleme Sınavı (SBS) 7. Sınıf düzeyi matematik alt testine ilişkin madde hedef uyumu incelendiği çalışmada, 15 maddenin sadece yedi tanesi ilgili kazanımlara yönelik iken, 8. sınıf matematik kazanımlarından bazılarının “açıklar ve hesaplar” gibi binişik ifadelerden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır (Kelecioğlu ve ark., 2010). Başol ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan çalışmada, 2013 yılından itibaren 2016 yılına kadar uygulanan TEOG sınavı matematik testindeki maddeler, TIMSS yeterlik düzeyleri, matematik öğretim programının kazanımları, ve güncel Bloom taksonomisi bağlamında analiz edilmesi sonucunda, matematik alt testlerinde, her yıl bazı kazanımların ölçüldüğünü, bazı kazanımların da maddelerle örtüşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Yakalı (2016) ise araştırmasında, 2013 yılından itibaren 2015 yılına kadar uygulanan TEOG sınavı matematik testleri içerisinde yer alan 80 maddeyi ve maddelerle ölçülen nihai 52 kazanımı, matematik öğretim programı ve yenilenen Bloom Taksonomisinin bilişsel basamaklarına göre değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, bütün kazanımların öğretim programıyla örtüştüğü tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, matematik alt testindeki maddelerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre alt düzeylerdeki hedef davranışları ölçtüğü, üst düzey hedef davranışları ölçmede yetersiz kaldığını ifade etmiştir.

Kılıç'ın (2015) 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulanan TEOG ortak ve mazeret sınavı çerçevesinde yapılan matematik ve Türkçe alt testlerine ilişkin madde analizlerinin ve test istatistiklerinin, kapsam geçerliklerinin belirlenmesine yönelik kapsam geçerlik oranlarının ve yapı geçerliği bağlamında karşılaştırıldığı çalışmasında, hem Türkçe hem de matematik ortak ve mazeret sınavlarının test istatistiklerinde ve madde analizlerinde manidar farklılık bulunduğunu; ortak ve mazeret sınavlarında kapsam geçerlik düzeylerinin ise benzerlik gösterdiğini belirtmiştir. Koğar ve Aygün (2015) TEOG matematik testindeki 40 sorununun kapsamını incelemiş; birinci dönem TEOG matematik alt testinin dört maddesinin ve sonraki dönemde uygulanan TEOG matematik alt testindeki bir maddenin kazanımlarla uyumluluk göstermediği sonucuna ulaşımlardır. Bunun yanı sıra, ikinci dönemdeki TEOG matematik alt testinde, ilk dönemle kıyaslandığında kapsam geçerlik oranlarının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

Kelecioğlu ve arkadaşları (2010) çalışmalarında 7. sınıf SBS (2009 yılı) Matematik alt testine ilişkin maddelerin kapsam geçerlik düzeylerini, uzmanların verdiği ortalamalar ve madde-hedef uyumları bağlamında incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre, matematik testindeki 18 maddeden

15'i bir kazanımı ölçebilme amacını karşılamaktadır. Fakat hiçbir madde de madde hedef uyum katsayısının .70 ve üstüne ulaşılmadığı belirtilmiştir. Çevik'in (2009) çalışmasında, alan uzmanlarından ve öğretmenlerden matematik alt testindeki maddelere ilişkin görüşler almış; SBS 2008 matematik alt testinde üst düzey zihinsel yeterlikleri ölçen madde bulunmadığı belirtilmiştir.

Bu çalışma yalnızca 2022 LGS matematik alt testinin uzman görüşlerine dayalı olarak kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. LGS'nin diğer alt testleri için de bu çalışma, farklı kapsam geçerlik kanıtlama yöntemleri uygulanarak tekrar edilebilir. Ülkemizde yapılan merkezi sınavlarda deneme uygulamalarına yer verilerek redaksiyonlar yapılabilir. Merkezi sınavların temel ögesi olan alt testlere ilişkin maddelerin kapsam geçerliklerini belirlemek amacıyla uzman görüşlerinden faydalanılabilir. Bloom taksonomisinin, TIMSS ve PISA yeterliklerine ait becerilerin birlikte ele alınarak 2022 LGS matematik alt testinin kapsam geçerliğine yönelik araştırmalar yapılabilir. 2022 LGS soruları, farklı taksonomi yaklaşımları (Math Taksonomisi, Webb'in Taksonomisi, Solo Taksonomisi) göz önünde bulundurularak incelenerek bu farklı taksonomilerin sınav sorularına etkisi karşılaştırılabilir. Kademeler arası geçiş sistemlerinin içerisinde yer alan merkezi sınavlardan LGS alt testlerindeki her bir maddenin, madde-hedef uyumunu ölçen katsayı ile sınavın kapsamını yansıtmaya oranının saptanması, bu istatistiksel verilere dayanarak maddelerin kalitesinin artırılmasına ve sınavın kapsamının daha iyi temsil edilmesine yönelik daha titiz çalışmalar yapılarak testlerin geliştirilmesi önerilir. Elde edilen bulguların, matematik sekizinci öğretim programlarının ve LGS matematik alt testinin değerlendirilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'na katkı sağlaması beklenmektedir.

### Kaynakça

- Aiken, L. R. (1988). *Psychological testing and assessment*. 6. baskı. USA: Allyn and Bacon, Inc.
- Altun, H. (2016). *TEOG Sınavı Matematik Soruları Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Sınıflandırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Aydoğan, A. (2008). *Lise Giriş Sınavları (LGS-OKS) Coğrafya Sorularının Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Değerlendirilmesi (2003-2007)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Anıl, D., Özkan, Y. Ö. ve Demir, E. (2015). *PISA 2012 Araştırması Ulusal Nihai Rapor*. Ankara: MEB.

- Başol, G., Balgalmış, E., Karlı, M. G. ve Öz, F. B. (2016). TEOG Sınavı Matematik Sorularının MEB Kazanımlarına, TIMSS Seviyelerine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5945- 5967.
- Baykal, A. (2014). Sınavlardan sınav beğen. Eğitim sisteminde kademeler arası geçiş ve sınavlar. Ege'den Eğitime Bakış Paneli, Ege Üniversitesi, İzmir. <https://www.academia.edu/11610273/SINAVLARDAN>
- Berberoğlu, G. (2012). *Kapsam geçerliği*. Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama, 15, 10-16.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356.
- Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Tan, Ş. ve Atar, H. Y. (2014). *TIMSS 2011 Ulusal Matematik ve Fen Raporu: 8. Sınıflar*. Ankara: MEB: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Calp, M. ve Alpkaya, C. (2021). LGS Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarına uygunluğu üzerine bir çalışma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 632-654.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt, Rinehart and Winston, 6277.
- Çetin, A. ve Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323.
- Çetin, A. (2017). *Özel dersanelerden resmi okullara atanan ilköğretim fen bilimleri öğretmenleri üzerine bir durum çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çevik, C. (2009). *Yedinci Sınıf Seviye Belirleme Sınavı Matematik Sorularının Üst Düzey Zihinsel Becerileri Ölçme Düzeyi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Çifçili, V. (2007). *Dershane öğretmenlerinin öğretmen yeterlilik düzeyleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. İstanbul.
- Doğan, N. (2019). İnsan davranışları ve ölçme araçlarını sınıflama N. Doğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- EARGED. (2010a). *PISA 2006 Projesi Nihai Rapor*. Ankara: MEB.
- EARGED. (2010b). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2009 Ulusal Ön Raporu*. Ankara: MEB.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Güler, G., Özdemir, E. ve Dikici, R. (2012). İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile SBS matematik sorularının Bloom taksonomisine göre karşılaştırmalı analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 41-60.
- Gültekin, İ. ve Arhan, S. (2015). Seviye Belirleme Sınavında (SBS) Türkçe alanında sorulan soruların kapsam geçerliliği açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 206, 69-96.
- Hamilton, L. S., Stecher, B. M. & Klein, S. P. (2002). Making sense of test based accountability in education. Santa Monica, CA: Rand Corporation. [https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph\\_reports/2002/MR1554.pdf](https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2002/MR1554.pdf)
- Howell, D.C. (2002). *Statistical methods for psychology*. Pacific Grove CA: Duxbury.
- Kahveci, S. S. (2009). *Ortaöğretim kurumlarına geçiş sürecinde uygulanan sınavların aileler maliyetinin ailelerin toplam eğitim harcamaları içindeki payı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karaman, M. (2016). *İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Sınav Soruları ile TEOG Matematik Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kelecioğlu, H., Atalay, K., ve Öztürk, N. (2010). Seviye Belirleme Sınavı 7. Sınıf Matematik Alt Testinin Kapsam Geçerliğinin İncelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 1(1), 37-43.
- Kılıç, A. F. (2015). *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Ortak ve Mazeret Sınavındaki Türkçe ve Matematik Alt Testlerinin Psikometrik Özelliklerinin Karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Koğar, E. Y., & Aygün, B. (2015). Temel eğitimden orta öğretime geçiş sınavı (TEOG)'nın matematik temel alanına ait testlerin kapsam geçerliğinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 667-680.
- Köksal, A. (2022) *Liselere Geçiş Sistemi Kapsamında Gerçekleştirilen Merkezi Sınav Matematik Sorularının PISA Matematik Çerçevesi Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koroğlu, M. (2021). *Ortaöğretim Kurumlarına Yerleştirmede Kullanılan Merkezi Sınav Puanlarının Geçerlik çalışması* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kumandaş, H., ve Kutlu, Ö. (2010). High stake testing: do esse secondary education examination involve any risks? *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 9, 758-764.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul Ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB. 8 Temmuz 2022 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022a). *2022 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav*. Ankara:MEB. 8 Temmuz 2022 tarihinde [https://cdn.eba.gov.tr/icerik/lgs/2022\\_sayisal\\_bolum\\_a\\_kitapcigi\\_ve\\_cevap\\_anahtari.pdf](https://cdn.eba.gov.tr/icerik/lgs/2022_sayisal_bolum_a_kitapcigi_ve_cevap_anahtari.pdf) adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022b). *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu*. Ankara: MEB.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Sage.
- Özçelik, D. A. (1989). *Test hazırlama kılavuzu*. OSYM Eğitim Yayinlari, Ankara.
- Pedük, B. (2019). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının 2015 TIMSS ve 2018 LGS Sınavları Kapsamında İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Polat, S. (2020). *Liselere Giriş Sistemi Merkezi Sınavı Matematik Alt Testinin Kapsam Geçerliğinin Belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, M. (2022). *Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Matematik Sorularının Matematik Dersi Öğretim Programına ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, M. (2021). *İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Sınav Soruları ile LGS Sınavı Matematik Sorularının Matematik Öğretim Programı Alt Öğrenme Alanları ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi.
- Tekin, H. (1982). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Thorndike, R. L. ve Hagen, E. P. (1961). *Measurement and evaluation in psychology and education*. 2. baskı. USA: Wiley International Edition.
- Tolan, Y. (2011). *Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Sorularının Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına Uygunluğu ve Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Yakalı, D. (2016). *TEOG Sınavındaki Matematik Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve Eğitim Programına Göre Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın, Türkiye: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Yıldırım, A., Özgürlük, B., Parlak, B., Gönen, E. ve Polat, M. (2016). *TIMSS 2015 Ulusal Matematik ve Fen Bilimleri Ön Raporu: 4. ve 8. Sınıflar*. Ankara: MEB.
- Yıldırım, A. ve Özgürlük, B. (2019). *Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi ABİDE-2018 8.Sınıflar Özet Rapor*. Ankara: MEB.
- Yılmaz, U. ve Doğan, M. (2022) 2021-LGS matematik alt testi sorularının öğrenme alanları ve yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 90, 459-476.
- Yolcu Tetik, B. (2013). *İlköğretim 8.Sınıf SBS ve OKS Matematik Sorularının TIMSS 2007 Bilişsel Alanlarına Göre Analizi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

## Extended Abstract

### Introduction

Frequent systemic changes during the transition processes to secondary education have led to more extensive discussions about the secondary education entrance exam compared to higher education entrance exams (Büyüköztürk, 2016). In the last twenty years of the education system, there have been six modifications to the transition processes to secondary education. Starting from the year 2018, the Ministry of Education (MoNE) has been implementing the Central Examination for Secondary Education Institutions in line with the High School Transition System (LGS) for the transition of students from middle school to secondary education (MoNE, 2022a). The exam results of students are used to measure academic achievements in six separate fields: Religious Culture and Ethics, Turkish Language, Republic History and Kemalism, Mathematics, Natural Sciences, and Foreign Language. These results are also used for central placement (MoNE, 2022a). For students taking the verbal section (First Session) and the numerical section (Second Session) subtests, the verbal section includes subtests for Republic History and Kemalism (10 items), Religious Culture and Ethics (10 items), Foreign Language (10 items), and Turkish Language (20 items). A total of 50 items are presented, and 75 minutes are allocated. The numerical section, consisting of 20 items in Natural Sciences and 20 items in Mathematics, comprises a total of 40 items with an allotted time of 80 minutes. The subtests for the verbal and numerical sections, based on the eighth-grade curriculum, aim to incorporate quality items that assess students' skills in comprehension, inference, reaching conclusions, problem-solving, analysis, and critical and scientific thinking (MoNE, 2022b).

Methods based on expert opinions are frequently utilized in determining content validity (Aiken 1988; Thorndike and Hagen, 1961). In our country, the placement of students into prestigious high schools is achieved through the centrally administered exams that form the basis of centralized placement. The central examination for secondary education institutions, which holds a significant place in the transition process to secondary education institutions, is one of the crucial types of exams conducted to select and place students. It is of crucial importance for the validity of measurement results to determine to what extent the Lower Secondary Education (LGS) Mathematics subtest, developed within the scope of the eighth-grade mathematics curriculum, measures the targeted behaviors it aims to assess and how comprehensively it covers the relevant



instructional content. In Turkey, it has been recognized as a requirement to conduct a scientific study on the content validity of the current LGS 2022 mathematics subtest. In line with this information, the purpose of this study is to investigate how the items in the LGS 2022 mathematics subtest are distributed across learning domains, subdomains, target achievements, and the course load/time within the mathematics curriculum.

## **Method**

This research is a descriptive study as it will reveal the existing situation by examining how the items in the mathematics subtest of the Central Exam for 2022 Secondary Education Institutions are distributed according to the learning areas, sub-learning areas, target achievements, and course load/time in the mathematics curriculum. To determine the distribution of the items in the 2022 LGS mathematics subtest according to the target behaviors, expert opinions were obtained from a mathematics teacher and two measurement and evaluation experts with a mathematics education background/undergraduate degree. Frequency distributions and representation percentages of the items in the 2022 LGS mathematics subtest were calculated according to the learning areas, sub-learning areas, target achievements, and weekly course load/time in the Mathematics curriculum.

## **Findings**

The items in the 2022 LGS mathematics subtest are aligned with the achievements in the eighth-grade mathematics curriculum, meaning that the test exclusively addresses the relevant target behaviors. Moreover, while there is at least one item from each learning domain and each subdomain, it has been observed that some specific achievements lack corresponding items. Additionally, the test does not adhere to the requirement of giving more emphasis to topics/critical behaviors that carry greater weight in terms of course load/time in the eighth-grade mathematics curriculum. Consequently, it is inferred that the 2022 LGS mathematics subtest partially represents the universe of target achievements in the mathematics curriculum.

## **Conclusion, Discussion and Recommendations**

The study was exclusively aimed at determining the content validity of the 2022 LGS mathematics subtest through expert opinions. For the other subtests of LGS, this study could be replicated using different content validation methods. In the central exams held in our country, trial applications

should be included and redactions should be made. Expert opinions could be employed to establish the content validity of the subtests, which constitute the fundamental components of the centralized exams. For larger-scale assessments, diverse techniques can unveil various levels of content validity. Research could be carried out on the content validity of the 2022 LGS mathematics subtest by integrating Bloom's taxonomy, as well as the skills corresponding to TIMSS and PISA competencies. The outcomes are anticipated to offer valuable insights for the Ministry of National Education to assess the eighth-grade mathematics curriculum and the LGS mathematics subtest.

**ETİK BEYAN:** "Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Matematik Testindeki Maddelerin Hedef Davranışlar Bağlamında İncelenmesi" başlıklı çalışmada 2022 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav uygulamasına ilişkin matematik alt testindeki maddeler, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) yayınevi tarafından 2022 yılında yayınlanan "2022 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav" adlı hazır dökümandan alınmıştır. MEB tarafından yayınlanan hazır dokümanda yer alan veriler/sorular üzerinden kapsam geçerliği analizi gerçekleştirildiğinden araştırmanın etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar arasında yer aldığını, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığını, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğunu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

## ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BİLİNÇLİ FARKINDALIKLARI, UMUT DÜZEYLERİ, YAŞAM DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

### THE RELATIONSHIP BETWEEN UNIVERSITY STUDENTS' CONSCIOUS AWARENESS, HOPE LEVELS, LIFE SATISFIED

İrem Nur GÜRSEL<sup>1</sup> Mehmet Ali ÇAKIR<sup>2</sup>

Başvuru Tarihi: 13.06.2023 Yayına Kabul Tarihi: 25.07.2023 DOI: 10.21764/maeuefd.1313822

(Araştırma Makalesi)

**Özet:** Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık, yaşam doyumu ve umut düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık, yaşam doyumu ve umut düzeyleri açısından incelenmesine yönelik olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise 2022-2023 öğretim yılı güz döneminde Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 138 kadın, 63 erkek öğrenci olmak üzere 201 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri "Bilişsel ve Duyuşsal Farkındalık Ölçeği", "Sürekli Umud Ölçeği", "Yaşam Doyumu Ölçeği", kişisel bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Yapılan Pearson Korelasyon analizi testi sonucunda üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalıkları, yaşam doyumu ve umut düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalıkları, yaşam doyumları ve umut düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri arttıkça yaşam doyumları ve umut düzeylerinin arttığı söylenebilir. Bilinçli farkındalık ile yaşam doyumları arasında anlamlı ve pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki vardır.

**Anahtar Sözcükler:** *Bilinçli Farkındalık, Yaşam Doyumu, Umud, Üniversite Öğrencileri*

**Abstract:** The aim of this study is to reveal the relationship between university students' levels of mindfulness, life satisfaction and hope. In the study, the relational survey model was used to examine university students in terms of mindfulness, life satisfaction and hope levels. The study group of the research consists of 201 university students, 138 female and 63 male, studying at Mehmet Akif Ersoy University in the fall semester of the 2022-2023 academic year. Research data were collected using the "Cognitive and Affective Awareness Scale", "Continuous Hope Scale", "Life Satisfaction Scale", and personal information form. As a result of the Pearson Correlation analysis test, it was determined that there was a positive and significant relationship between university students' mindfulness, life satisfaction and hope levels. According to the research findings, it is seen that there is a positive and significant relationship between university students' mindfulness, life satisfaction and hope levels. Looking at the results, it can be said that as the level of conscious awareness of university students increases, their life satisfaction and hope levels increase. There is a significant and positive moderate relationship between mindfulness and life satisfaction.

**Keywords:** *Conscious Awareness, Life Satisfaction, Hope, University Students*

### Giriş

Üniversite dönemi duygusal çalkantıların sıkça görülmekte olduğu ergenlik döneminin sonları genç yetişkinlik döneminin ise başlangıcına rast gelmektedir. Gelişim dönemleri arasındaki geçiş

<sup>1</sup> Uzman, Milli Eğitim Bakanlığı. E-posta: [iremgrsl@gmail.com](mailto:iremgrsl@gmail.com) <https://orcid.org/0000-0001-8743-4482>.

<sup>2</sup>Sorumlu Yazar, Doç. Dr. MAKÜ Eğitim Fakültesi. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı. e-posta: [macakir@mehmetakif.edu.tr](mailto:macakir@mehmetakif.edu.tr) <https://orcid.org/0000-0001-9288-2175>.

sürecini kapsayan üniversite döneminde yeni yaşam görevlerine hazırlanan üniversite öğrencileri aynı zaman da eğitimleri süresince ebeveynlerinden ayrı kalmakta; bugüne dek parçası olduğu sosyal çevresi değişime uğramakta; birçoğu yeni bir şehirde aşına oldukları yaşam tarzından uzaklaşmaktadır (Özdel, Doğan, Özdel & Oğuzhanoğlu, 2002; Özgür, Babacan-Gümüş & Durdu, 2010). Öğrencilerin barınma ihtiyaçları için sıklıkla öğrenci yurdu ya da evleri tercih ettikleri bilinmekte fakat son dönemde üniversite sayısının artmasıyla birlikte öğrenci yurtlarının kapasitesi öğrencilerin ihtiyaçlarına karşılık vermekte yetersiz kalabilmektedir. Bu durum barınma sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Aynı zaman da ortak bir yaşam alanını paylaşan öğrencilerin akademik ve sosyal problemlerinde de artış görülmektedir (Ersoy & Arpacı, 2003).

Yaşadığı evden ve şehirden ayrılan üniversite öğrencileri yeni yaşam koşullarına uyum sağlarken artık yaşamının sorumluluklarını tek başına üstlenmek zorunda kalmaktadır. Gelişim sürecinin karmaşası; barınma, sosyal, akademik sorunlara ek olarak birey iş yaşamına hazırlanırken gelecek kaygısı yaşayabilmektedir. (Karahana, Sardoğan, Özkamalı & Dicle, 2005). Karahana ve ark. göre (2005), öğrencilerin yeni çevreye kısa zamanda kişisel kaynaklarını son düzeyde kullanarak uyum sağlamaları beklenmektedir. Özdel ve ark. göre (2002), ise genç yetişkin karşı karşıya kalmış olduğu sosyal, kültürel ve ekonomik yönden değişimlere uyum sürecinde ruhsal olarak olumsuz etkilenebilmektedir. Üniversite öğrencilik yılları kritik bir dönem olarak görülmekle birlikte bu dönemde öğrencilerin yaşamlarından doyum almaları; geleceğe dair enerji ve istek sağlayan umut düzeylerini arttıran faktörlerin araştırılması önemlidir. İlgili alan yazında belirleyici faktörlerde bilinçli farkındalık göze çarpmaktadır (Yıkılmaz & Güdül, 2015; Menekşe, 2019; Şahin, 2019; Avşar, 2020; Nam & Akbay 2020; Parmaksız, 2020; Güler & Usluca, 2021).

Doğu meditasyonundan doğan bilinçli farkındalık bireyin dikkatini “şimdi” ve “burada” olup bitene vererek, yaşamın içinde yavaşlaması; fark ettiklerini yargılamaksızın kabul edebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Atalay,2021). Atalay’a göre (2021) gündelik yaşantılarımızın içinde hâkimiyetimizi otomatik pilota teslim ederek eylemlerimizi farkına varmaksızın sürdürürüz. Bilinçli farkındalık ise yaşanan an’a şeffaf ve şefkatli bir tavırla, dikkatle temas etmeyi içermektedir (Uzun & Kral,2021). Bilinçli farkındalığa işaret etmekte olan boyutları ele aldığımızda yargılamadan kabul etmekle karşılaşmaktayız. Yaşantılarımız öfke, üzüntü, kıskançlık gibi duyguları da doğurabilmektedir. Birey yaşantılarının karşısında hissettiği duyguların sonucunda kendini “kötü”, “zayıf” olarak etiketler ise duygusunu yönetmekle zorlanabileceken;

bilinçli farkındalığın vurguladığı duygularını yargılamaksızın kabul edebilmesi duyguları ile ilişki kurarak yönetebilmesini kolaylaştırıcaktır (Arslan, 2018).

Genel olarak yaşamın içinde ihtiyaçlarımızın ve duygularımızın sesine kulak vermez, savruluruz. Zihnimiz geçmiş ve gelecek arasında yolculuk ederken geçmişe dair pişmanlıklarını; geleceğe dair kaygılarını beslemeyi sürdürür. Kişisel yorumlarımızı, yargılarımızı yaşadıklarımızdan ayırtıramaz, onlarla bütünleşiriz. Bilinçli farkındalık uygulamasında ise esas olan yaşantılarımıza, deneyimlediklerimize mesafeli bir duruş sergilemektir. Deneyimlerimizden bir adım uzaklaştığımızda zorlu yaşantılarımızı berrak bir zihinle değerlendirerek yanıtlarımızı bilinçli olarak seçeriz (Kınay,2013). Yaşantılarımızı değiştirmeye, görmezden gelmeye çalışmaksızın kişisel kaynaklarımızı işlevsel olarak kullanabilmektedirler (Akbulut,2021). Bilinçli farkındalık uygulamasının olumlu etkileri bilinmekle birlikte bireylerin kendilerine kabullenici bir tutumla yaklaşmaları iyilik hallerine duygularını düzenleme becerilerine katkı sağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında kişiyi güçlendiren bir doğası olduğundan söz edilebilir (Atalay, 2021).

Alanyazın incelendiğinde bilinçli farkındalık ile yaşam doyumu arasında olumlu yönde pozitif ilişkinin olduğu görülmektedir (Yıkılmaz & GÜdül, 2015; Şahin, 2019; Parmaksız, 2020; Güler & Usluca, 2021; Özdoğan & Çelik, 2022). Farkındalığı yüksek bireyler deneyimlerinde anda kalabiliyor olmalarından dolayı yaşamdan aldıkları doyumda yüksektir (Özen, 2017). “Doyum” kavramı bireyin ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanması olarak ifade edilmektedir. Yaşam doyumu ise bireyin bu ihtiyaç ve beklentilerinin karşılandığı; istek ve arzularının yaşamda gerçekleştirildiği durumdur (Akbulut, 2021).

Bireyin yaşamına yönelik değerlendirmeleri sonucunda ideal hayat beklentisi ve gerçek yaşamın birbirine uzak ya da yakın olmasıyla bireyin iyi oluşunda meydana gelen değişimler yaşam doyumunu etkilemektedir (Aslan, 2020). Öğrencilerin mevcut barınma sorunları; sosyal, akademik değişimler ve gelişim dönemi görevleri dikkate alındığında iyilik halinin azalabileceği düşünülmekte ve yeterli koşullarda bireylerin fiziksel, sosyal ihtiyaçları gözetildiğinde öğrencilerin yaşam doyumlarında artış görüldüğü bilinmektedir. Bu nedenle üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarını etkileyen faktörler tespit edilmelidir (Ersoy & Arpacı, 2003). Aynı zamanda üniversite öğrenimiyle birlikte bir mesleğe aday olan, yaşamındaki yeni rollerle genç yetişkinlik dönemine ait yaşam görevlerine hazırlanmakta olan bireyin yaşamlarında her alana etki sağladığı gerekçesiyle kendi yaşamlarına ilişkin değerlendirmeleri önem taşımaktadır. Farkındalığı yüksek

bireyler dikkatini buldukları an'a vererek deneyimlerini olduğu gibi kabul etmeye açıktırlar. Bireyin hedeflediği yaşam koşulları ile mevcut yaşamının birbirine yakın olması bireyin yaşamdan sağlayacağı doyumunu da arttıracaktır (Nam & Akbay, 2020).

Mevcut yaşamına yüksek kabul ile temas eden bireyler “şimdi”, “burada” olanlara odaklanır. İdealindeki hayat ile ilişkisini yakınlaştırır ve böylece içsel çelişkilerden uzaklaşmaktadır. Bireyin anın içinde gelişen deneyimleri ile ilişki kurabilmesi; bedeninin, düşüncelerinin, duygularının farkında olması yaşam doyumunu olumlu yönde etkilemektedir. Alan yazında yer alan bireyin bilinçli farkındalık düzeyinin artmasının yaşam doyumunu arttırdığı sonucu bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Üniversite öğrencilerine yönelik yapılan araştırmalarda, bilinçli farkındalık puanları ile yaşam doyumunu puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bilinçli farkındalığın yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna varılmıştır (Şahin, 2019 & Deniz, vd., 2017). Sonuç olarak, bilinçli farkındalık seviyesi yüksek olan bireylerin yaşam doyumlarının da yüksek olduğu gözlenmektedir.

Bilinçli farkındalık ile ilişkili olduğu bilinen ve üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerine katkı sağlayacağı düşünülen bir diğer değişken ise umuttur (Menekşe, 2019). Menekşe'ye göre (2019) umut; zamana, içinde yer alınan duruma göre değişkenlik gösterebilmesi nedeniyle dinamik bir kavram olarak ele alınmaktadır. Umut; “*Bireyin iyi oluşunu artıran ve onu harekete geçirmek için motive eden bir özellik*” olarak ifade edilmektedir (Sarıçam ve Akın, 2013).

Üniversite öğrenim sürecinde gelecekteki mesleği ve yaşamı için hazırlık yapmakta olan bireyin gelecekteki yaşamına dair olumlu düşüncelerinin olması mevcut yaşamında karşılaştığı zorluklar ile baş etmesini de kolaylaştıracaktır. Kritik bir döneme denk düşen üniversite yıllarında yaşam sorumluluklarını tek başına üstlenen, değişen çevresine ve şartlarına uyum sağlamaya çalışan bireyin stres düzeyinin artış gösterdiği bilinmektedir. Olumsuz ruh hali ve stres düzeyi ile baş etmek için stratejilerin yanı sıra bireyin yaşam enerjisine kaynaklık eden umut kavramının varlığı unutulmamalıdır (Mutlu,2017).

Genç yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencilerinin geleceğe yönelik pozitif değerlendirmelerinde umut kavramı önemli yer tutmaktadır. Yaşama bakışını ve geleceğini umutla inşa eden birey karşısına çıkan fırsatları fark etmeye ve kabul etmeye açıktır. Fark ettiği fırsatları

kendisinin ve diğerlerinin lehine uygun biçimde değerlendirir. Birey zorluklara karşı daha fazla yeterlilik gösterebilir. Dolayısıyla umudun, üniversite öğrencilerinin ruh sağlığına önemli derecede katkı sağladığı düşünülmektedir (Mutlu,2017). Literatürde, bilinçli farkındalık ile umut arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmanın, bilinçli farkındalık ile umut arasındaki ilişkiyi ele almasıyla alan yazına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, ülkemizde öğrenim gören üniversite öğrencileri örneğinde bilinçli farkındalık konusunda sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin zorlayıcı yaşam durumlarıyla baş etme becerileri ile bilinçli farkındalık, yaşam doyumu ve umut kavramları ile ilişkilendirilmiştir. Geriye dönük yapılan çalışmalar, üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık, yaşam doyumu ve umut gibi özelliklere sahip olmalarının, zorlayıcı yaşantıları daha az zararlı atlatmalarına ve daha güçlü, sağlıklı bir şekilde gelişim göstermelerine yardımcı olduğunu göstermektedir.

Bütün bu açıklananlardan hareketle bu çalışmanın amacı: Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile umut düzeyleri, yaşam doyumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının incelenmesidir. Bu amaca yönelik belirlenmiş araştırma soruları aşağıda belirtilmiştir:

1. Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile yaşam doyumları, umut düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Üniversite Öğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile yaşam doyumları, umut düzeyleri arasındaki ilişki öğrencilerin;
  - a) cinsiyet,
  - b) yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile umut düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel

tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve bu ilişkinin gücünü belirlemeyi amaçlayan bir istatistiksel analiz yöntemidir (Karasar, 2022).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim- öğretim yılı güz döneminde Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi ve Spor Bilimleri Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim görmekte olan 138 kadın, 63 erkek öğrenci olmak üzere 201 öğrenci oluşturmaktadır. Gönüllü öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışma grubu belirlenirken, örneklem seçimi basit tesadüfi örneklem seçimine uygun olarak yapılmıştır. Evreni oluşturan elemanların örneklemde yer alıyor oluşları şansa bırakılmıştır (Karasar,2022). Öğrencilerin yaş aralığının 18-29 yaş iken ortalaması 21,09 olarak saptanmıştır.

Tablo 1

#### *Katılımcılara Ait Tanımlayıcı İstatistikî Bulgular*

Değişken	n	(%)	
Cinsiyet	Kadın	138	68,70
	Erkek	63	31,30
Yaş grupları	18 ve 19 Yaş	40	19,90
	20 Yaş	30	14,90
	21 Yaş	51	25,40
	22 Yaş	45	22,40
	23 yaş ve üzeri	35	17,40
Fakülte	Eğitim Fakültesi	158	78,60
	Spor Bilimleri Fakültesi	20	10,00
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	23	11,40

Öğrencilere ait tanımlayıcı istatistikî bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir. Çalışmaya katılan 201 öğrencinin %68,7'si kadın ve %31,3'ü ise erkektir. Yaş gruplarına göre dağılımları



incelendiğinde; %19,9'u 18 ve 19 yaş, %14,9'u 20 yaş, %25,4'ü 31 yaş, %22,4'ü 22 yaş ve %17,4'ü ise 23 yaş ve üzeridir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırma verilerinin toplanmasında “Bilinçli Farkındalık Ölçeği”, “Yaşam Doyumu Ölçeği”, “Sürekli Umut Ölçeği” ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veri toplama araçları Etik Kurul Onayı ( 5/04/2022 tarihli, 2023/233 ) alındıktan sonra, araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu:** Katılımcıların, demografik özellikleriyle ilgili olarak bilgi sahibi olma gerekçesiyle kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Formda katılımcılara yönelik cinsiyet, fakülte, yaş kategorileri yer almaktadır.

**Bilişsel ve Duyuşsal Farkındalık Ölçeği:** 10 maddeden oluşan ve 4'lü likert tipinde derecelendirilen Bilişsel ve Duyuşsal Farkındalık Ölçeği Feldman ve ark. (2017 tarafından geliştirilmiş, Çatak (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Türkçe uyarlama çalışmasından elde edilen iç tutarlılık katsayısı .94 olarak tespit edilmiştir. Çatak'ın (2012) 100 yetişkine uyguladığı ve Türkçeye uyarladığı bilinçli farkındalık ölçeğinin psikometrik özellikleri araştırılmış; geçerli ve güvenilir olduğu ortaya konulmuştur. CAMS-R, önceden farkındalık uygulama deneyimi olmayan kişiler için tasarlanmıştır. CAMS-R, farkındalığı ayrıntılı bir biçimde değerlendirir, çünkü ölçek farkındalığı çok yönlü bir yapı olarak kavramlaştırır. Ölçeğin maddeleri, dikkat, şimdiki odak, farkındalık ve kabul de dâhil olmak üzere farklı dikkat alanlarına dokunacak şekilde tasarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun test-tekrar test güvenilirliği 0.83 olarak belirlenmiştir. Ayrıca, ölçeğin tamamının Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.91 olarak bulunmuştur.

**Sürekli Umut Ölçeği:** Araştırmada, üniversite öğrencilerinin umut düzeylerini ölçmek için "Sürekli Umut Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, Snyder ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilmiş ve Tarhan ve Bacanlı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Katılımcılardan, maddelerdeki ifadelerde kendi kendilerini değerlendirmelerini yansıtan bir Likert tipi sekizli derecelendirme ölçeği üzerinde işaretlemeleri istenmiştir. Sürekli Umut Ölçeği, 12 maddeden oluşmaktadır ve "Alternatif Yollar Düşüncesi" ve "Eyleyici Düşünce" adı verilen iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin puanlaması sırasında dolgu maddelerine puan verilmemektedir. Ölçeğin eyleyici düşünce alt boyutunun Cronbach Alfa değeri 0.71-0.76 arasında, alternatif yollar düşüncesi alt boyutunun

Cronbach Alfa değeri ise 0.63-0.80 arasında bulunmuştur. Ölçeğin toplamında ise Cronbach Alfa değeri 0.74-0.84 arasında tespit edilmiştir. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında, iç tutarlılık katsayısı 0.84 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test yöntemiyle yapılan güvenirlik çalışmasında ise "Eyleyici Düşünce" bileşeni için 0.81, "Alternatif Yollar Düşünce" bileşeni için 0.78 ve ölçeğin toplam puanı için 0.86 güvenirlik değerleri elde edilmiştir.

**Yaşam Doyumu Ölçeği:** “Yaşam Doyumu Ölçeği”, Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiş ve Dağlı ve Baysal (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, tek faktörlü bir yapı altında 5 madde içermektedir. Katılımcılar, ifadeleri 1: Hiç katılmıyorum, 2: Çok az katılıyorum, 3: Orta düzeyde katılıyorum, 4: Büyük oranda katılıyorum, 5: Tamamen katılıyorum şeklinde puanlamaktadır. Türkçe uyarlaması için ölçeğin orijinal versiyonu çevrilmiş ve uzman görüşleri alınarak düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe ve İngilizce formlarının uyumluluğunu değerlendirmek için ölçekler, iki hafta arayla bir grup öğretmene uygulanmış ve bu sonuçlar arasında yüksek bir tutarlılık elde edilmiştir (Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı: 0.92). İngilizce ve Türkçe ölçekler arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Diyarbakır il merkezindeki resmi ilkokullarda görevli 200 öğretmenin yer aldığı uygulama sonucunda, ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.88 ve test-tekrar test güvenirliği 0.97 olarak belirlenmiştir.

### **Verilerin Toplanması Etik kurul izinleri hakkında burada bilgi verilmeli**

Verilerin toplanmasında öğrenci yurtları ziyaret edilmiş, fakülte dersliklerinde bulunan öğrencilerden gönüllü olanlara ölçme aracı uygulanmıştır. Fakültede bulunan bölümlerden rastgele seçilen ana bilim dallarında uygulama gerçekleştirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizi SPSS programı kullanılarak yapılmıştır. Sayısal değişkenlerin normal dağılım çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Normal dağılımın kurallarına göre, çarpıklık değerlerinin  $\pm 1,5$  arasında ve basıklık değerlerinin  $\pm 7$  arasında olması beklenmektedir. Bilinçli Farkındalık Ölçeğinden elde edilen puanların çarpıklık katsayısının (skewness= -0.245), Yaşam Doyum Ölçeği (skewness= -0.642) ve Sürekli Umut Ölçeğinden elde edilen puanların çarpıklık

katsayısının (skewness= -1.203), olduğu belirlenmiştir Bu bağlamda, ölçeklerin normal dağılıma uyduğu görülmüştür.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik analizi yapılmış ve cronbach's alpha değerleri; Bilinçli Farkındalık (BF) 0.806, Yaşam Doyumu (YD) 0.848 ve Sürekli Umut Ölçeği (SU) 0,786 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, araştırmada kullanılan tüm ölçekler ve alt boyutlarının güvenilirlikleri yeterli düzeydedir. Ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik değerleri, veri toplama araçlarıyla ilgili bölümde ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.

Araştırmada kullanılan veriler normal dağılım sergilediği için parametrik testler kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyet ile ölçek puanlarının karşılaştırılmasında Independent Sample T testi, yaş grupları ile ölçek puanların karşılaştırılmasında One Way Anova Testi kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığın karşılaştırılması için Post Hoc testleri kullanılmıştır. Bu testler, araştırmada kullanılan gruplar arasındaki istatistiksel farklılıkları belirlemek için kullanılan analiz yöntemleridir (Büyüköztürk, 2020).

Korelasyon analizinde Pearson testi kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı, ilişkinin gücünü ifade etmek için kullanılan bir ölçüdür. Bu ölçeğe göre, 0.00 ile 0.30 arasındaki değerler düşük, 0.30 ile 0.70 arasındaki değerler orta, ve 0.70 ile 1.00 arasındaki değerler ise yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2020). Verilerin analizine geçilmeden önce, korelasyon analizinin varsayımlarının karşılandığı doğrulandı.

### **Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile yaşam doyumları, umut düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını test etmek amacıyla Pearson Korelasyon analizi testi uygulanmış olup Tablo 2'te gösterilmiştir.

Tablo 2

*Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık, yaşam doyumu, umut düzeyleri arasındaki İlişki Düzeyleri*

Ölçekler	Katsayı	BF	YD	SU
Bilinçli Farkındalık	r	1		
	p			
Yaşam Doyumu	r	,381**	1	
	p	0		
Sürekli Umut Ölçeği	r	,250**	,271**	1
	p	1		

Tablo 2 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık, yaşam doyumu ve umut düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık ile sürekli umut ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı ve pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Aynı zamanda bilinçli farkındalık ile yaşam doyumları arasında anlamlı ve pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $p < 0,05$ ). Elde edilen sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri arttıkça yaşam doyumlarının ve sürekli umut ölçek puanlarının arttığı söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin bilinçli farkındalık, yaşam doyumu, umut düzeyi ölçek puanlarının farklılaşma durumlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3

*Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Ölçek Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Dair T Testi Sonuçları*

Ölçek	Cinsiyet	n	Ort.	Ss	t	p
Bilinçli Farkındalık (BF)	Kadın	138	2,57	0,5	-1,808	,072
	Erkek	63	2,7	0,51		

Yaşam Doyumu(YD)	Kadın	138	3,27	0,97	,576	,566
	Erkek	63	3,19	0,99		
Sürekli Umut Ölçeği(SU)	Kadın	138	5,39	0,88	,603	,547
	Erkek	63	5,31	1,04		

Tablo 3'teki verilere göre, öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak bilinçli farkındalık, yaşam doyumu ve sürekli umut puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ( $p>0,05$ ). Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile yaşam doyumları, umut düzeyleri arasındaki ilişki öğrencilerin kadın ya da erkek olmasına göre anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir

Öğrencilerin yaş gruplarına göre ölçek puanlarının farklılaşma durumlarına dair ANOVA testi sonuçları Tablo 4'da gösterilmiştir.

Tablo 4

*Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Ölçek Puanlarının Farklılaşma Durumlarına Dair Anova Testi Sonuçları*

Ölçek	Kategori	n	Ort.	Ss	F	P	Fark
Bilinçli Farkındalık (BF)	18 ve 19 Yaş	40	2,64	0,48	1,125	0,346	
	20 Yaş	30	2,44	0,59			
	21 Yaş	51	2,67	0,47			
	22 Yaş	45	2,6	0,47			
	23 yaş ve üzeri	35	2,64	0,55			
Yaşam Doyumu (YD)	18 ve 19 Yaş(A)	40	3,45	0,89	2,429	0,049*	A>B
	20 Yaş(B)	30	2,85	1,08			C>A
	21 Yaş(C)	51	3,31	0,92			D>A
	22 Yaş(D)	45	3,4	0,87			
	23 yaş ve üzeri(E)	35	3,05	1,07			
Sürekli Umut Ölçeği (SU)	18 ve 19 Yaş	40	5,61	0,56	1,811	0,128	
	20 Yaş	30	5,08	0,92			

21 Yaş	51	5,48	0,95
22 Yaş	45	5,26	0,89
23 yaş ve üzeri	35	5,31	1,23

Tablo 4 incelendiğinde; öğrencilerin yaş gruplarına göre Bilinçli Farkındalık ve Sürekli Umut Ölçeği puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ( $p>0,05$ ). Ancak öğrencilerin yaş gruplarına göre Yaşam Doyumu puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür ( $p<0,05$ ). Öncelikle en yüksek yaşam doyumu puan ortalamasına 18 ve 19 yaş grubu öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir (Ort.=3.45). 18 ve 19 yaş grubu öğrencilerin Yaşam Doyumu puanlarının 20 yaş grubu öğrencilerinin yaşam doyumu puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu, 22 yaş grubu öğrencilerin Yaşam Doyumu puanlarının 20 yaş grubu öğrencilerinin yaşam doyumu puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

### Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalıkları, yaşam doyumları ve umut düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Bilinçli farkındalık ile umut düzeyi arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülürken; bilinçli farkındalık ile yaşam doyumları arasında anlamlı ve pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki vardır. Araştırma sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin artmasıyla birlikte yaşam doyumları ve umut düzeylerinin de arttığı gözlenmektedir.

Bu çalışmanın sonuçları literatürde yer alan bilinçli farkındalık araştırmalarının sonuçlarını destekler niteliktedir. Alan yazın incelendiğinde bilinçli farkındalık çalışmalarının pozitif kavramlarla ilişkisini inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu görülmekle birlikte çalışmalar geliştirilmeye devam etmektedir. Şahin (2019) tarafından 306 üniversite öğrencisinden oluşan örnekleme göre, bilinçli farkındalık puanları ile yaşam doyumu puanları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre, bilinçli farkındalık düzeyi arttıkça yaşam doyumu da artmaktadır. Ayrıca, yapılan analizler bilinçli farkındalığın yaşam doyumunu yordadığını göstermektedir. Farkındalığı yüksek birey zihnini yaşadığı ana yönlendirir; duygu ve düşüncelerini izler. Birey geçmişte olanların ve gelecekte olabileceklerin farkındadır fakat onlarla mücadele

etmeksizin orada olduklarını bilir dikkatini an'a verir (Atalay, 2021). Bu nedenle bireyin yaşamına dair kabul edici yönü yaşam doyumuna katkı sağlamış olabilir.

Psikolojik danışma müdahalelerinin bilinçli farkındalığı artırarak yaşam doyumunu olumlu yönde etkilediği yönünde yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar, bilinçli farkındalık odaklı müdahalelerin bireylerin yaşam doyumunu artırmada etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir (Demir, 2015). Çünkü farkındalığı yüksek bireyler kaygılarını ve kuruntulu düşüncelerini yok etmeye çalışmazlar, onları yeni veriler ışığında değerlendirir yeni bağlar kurmaya çalışırlar. Bu yönüyle bireye yardımcı olduğu söylenebilir. Güler ve Usluca (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışma, 18 yaş ve üzeri 350 kişilik bir örneklem üzerinde yapılmış olup, yaşam doyumunu ile bilinçli farkındalık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, yaşam doyumunu ile bilinçli farkındalık arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi destekler niteliktedir.

Bireyin yaşam doyumunu; hayattan memnun olmak, hayatı anlamlı bulmak, hedefleri elde etmek için gayret etmek, yaşananlara pozitif yaklaşmak, fiziksel ve duygusal olarak bireyin kendisini iyi hissetmesi, düşüncelerinde saydam olmak, aktif bir birey olmak, ailesi ve çevresiyle iyi ilişkilerinin olmasıyla belirlenir (Dağlı, 2016). Bu değişkenler, bilinçli farkındalık sahibi bireylerin aktif olarak kullandığı nitelikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü bilinçli farkındalık, daha iyi zihinsel sağlık, daha fazla yaşam doyumunu ve çeşitli olumlu sonuçlarla ilişkilidir. Slonim vd., (2015) tarafından yapılan araştırmada, iyi oluş düzeyinin artırılmasında bilinçli farkındalığın rolüne dikkat çekilmiştir. İyi olmak da yaşamdan doyum elde etmeyle kendini gösterecektir. Yıkılmaz ve diğ. (2015), Kırdök ve diğ., (2018), bilinçli farkındalığın yaşam doyumunu anlamlı düzeyde yordadığını; Özdoğan (2018) ise bu iki değişken arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu belirtmektedir.

Araştırma bulgularımızda üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre bilinçli farkındalık, yaşam doyumunu ve umut düzeylerinin anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alan yazın da bu bulguyu destekler niteliktedir. Başar ve Kösem (2017) tarafından 547 üniversite öğrencisi ile yapılan araştırmada kadın ve erkek öğretmen adaylarının yaşam doyumlarının benzerlik gösterdiği ve anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Şahin (2019) tarafından yapılan araştırmada ise 306 üniversite öğrencisi çalışmaya dâhil edilmiş cinsiyet değişkeni açısından bilinçli farkındalık, iyi oluş ve yaşam doyumunu ile anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemiştir.

Bulgulara bakıldığında üniversite öğrencilerinin yaş gruplarına göre bilinçli farkındalıkları ile umut düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmediği yönüdeyken; bilinçli farkındalık ile yaşam doyumu arasında anlamlı farklılığın olduğunu göstermektedir. 18 ve 19 yaş grubu öğrencilerin yaşam doyumu anlamlı dereceden yüksek; 22 yaş grubu öğrencilerin ise 20 yaş grubu öğrencilerinin yaşam doyumundan anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Tuncer'in (2017) yaptığı çalışmaya katılan öğrencilerin yaşam doyumu ve bilinçli farkındalıkları ile yaş değişkeni arasında anlamlı fark görülmemiştir. Menekşe (2019) tarafından 187 gönüllü üniversite öğrencisi ile yapılan çalışmada bilinçli farkındalık ile umut düzeyi yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Literatür üniversite öğrencilerinin yaş gruplarına göre bilinçli farkındalıkları ile umut düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmediği bulgusunu destekler niteliktedir.

## Öneriler

Bu çalışma 18-29 yaş arasında üniversite öğrencileri ile yapılmıştır. Bununla birlikte, bilinçli farkındalık ile ilgili çalışmalar farklı yaş gruplarındaki bireylere uygulandığında, yaşam standartları ve deneyimlerin farklı olması nedeniyle farklı bulgular elde edilmesi olasıdır. Dolayısıyla, benzer çalışmalar ergenler ve çocuklar gibi farklı örneklem gruplarıyla da gerçekleştirilebilir.

Üniversite örnekleminde farklı fakülteler araştırmaya dahil edilerek fakülte, bölümler arası karşılaştırmalar incelenebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre 18-29 yaş arasında üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalıklarıyla umut düzeyleri ve yaşam doyumları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, yetişkinlerle çalışan ruh sağlığı birimleri, bilinçli farkındalık temelli programlara odaklanarak bireylerin olumlu ruh hallerine katkıda bulunabilirler. Bu programlar, bireylerin farkındalık becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir, stresle başa çıkma becerilerini artırabilir ve duygusal refahlarını iyileştirebilir. Bu şekilde, ruh sağlığı birimleri bireylerin daha sağlıklı bir zihinsel duruma ulaşmalarına ve yaşamlarını daha tatmin edici bir şekilde sürdürmelerine yardımcı olabilirler.



Bilinçli farkındalığın yaşam doyumu ile olan anlamlı ilişkisi dikkate alınarak üniversite öğrencilerinin eğitim programlarında öz farkındalığı artırmaya yönelik seçmeli dersler ve projelere yer verilebilir.

Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ile bilinçli farkındalık arasındaki anlamlı ilişki göz önüne alındığında, eğitim programlarında öz farkındalığı artırmaya yönelik seçmeli dersler ve projelere yer verilebilir.

Ayrıca, meditasyon, yoga, nefes çalışmaları gibi bilinçli farkındalık tekniklerinin uygulandığı etkinliklere de yer verilebilir. Bu şekilde, öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımaları, stresle başa çıkmaları ve yaşamlarında daha fazla tatmin ve denge sağlamaları desteklenebilir.

### Kaynakça

- Akbulut, M. (2021). Bilinçli farkındalık sayesinde stresle başa çıkmanın yaşam doyumunun üzerine etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(120), 304-319
- Arslan, I. (2018). Bilinçli farkındalık, depresyon düzeyleri ve algılanan stres arasındaki ilişki. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 73-86.
- Atalay, Z. (2021). *Mindfulness-bilinçli farkındalık*. İstanbul: İnkılap Kitabevi
- Avşar, N. (2020). *Yaşam doyumunun yordanmasında bilinçli farkındalık ve sosyal beceriler* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Bilge, Uzun., & Tennur, Kral L. (2021). Fark et, anda kal; namıdiğer mindfulness: farkındalık uygulamalarının dünü, bugünü ve kültürümüze duyarlılığı. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(1), 15-27.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı* (27. Baskı). Ankara: PEGEM Yayınları.
- Catak, P. D. (2012). The Turkish version of mindful attention awareness scale: preliminary findings. *Mindfulness*, 3(1), 1-9.
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59).
- Demir, V. (2015). Bilinçli farkındalık temelli kognitif terapi programının bireylerin depresif belirti düzeyleri üzerine etkisi. *Psikoloji Çalışmaları*, 35(1), 15-26.

- Deniz, M. E., Erus, S. M., & Büyükcebeci, A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekanın aracılık rolü. *Turkish Psychological Counseling And Guidance Journal*, 7(47), 17-31.
- Ersoy, A. F. , & Arpacı, F., (2003). Üniversite öğrencilerinin konut koşullarının ve konutta yaşamayı tercih etme nedenlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, no.158, 181-191.
- Güler, K., & Usluca, M. (2021). Yetişkin bireylerde bilinçli farkındalık ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 372-383.
- Karahan, T. F., Sardoğan, M. E., Özkamali, E., & Dicle, A. N. (2005). Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin sosyo-kültürel etkinlikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(30), 63-71.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi* (37.Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kınay, F. (2013). *Beş boyutlu bilinçli farkındalık ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Master's thesis, İstanbul Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.).
- Kırdök, O. , Akbaş, T., Ateş, F. B., ve Alibekiroğlu, P. B.(2018). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide öz anlayışın aracı etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(2), 1-17.
- Menekşe, M. (2019). *Psikolojik danışmanların bilinçli farkındalık düzeyleri ile umut ve sürekli kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Nam, A., & Akbay, S. E. (2020). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu: Beş faktör kişilik özellikleri, bilinçli farkındalık ve yılmazlığın rolü. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(31), 4210-4237.
- Özdel, L., Bostancı, M., Özdel, O., & Oğuzhanoglu, N. K. (2002). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve sosyodemografik özelliklerle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 3(3), 155-161.
- Özdoğan, H. (2018). *Yetişkinlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin iyimserlik ve yaşam doyumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Özgür, G., Babacan-Gümüş, A., & Durdu, B. (2010). Evde ve yurttan kalan üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 1(1), 25-32.
- Parmaksız, İ. (2020). Yaşam doyumuyla bilinçli farkındalık arasındaki ilişki: yetişkinler üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 157-176.

- Slonim, J., Kienhuis, M., Benedetto, M. D., & Reece, J. (2015). The relationships among self-care, dispositional mindfulness, and psychological distress in medical students. *Medical Education Online*, 20 (1), 1-13. <https://doi.org/10.3402/meo.v20.27924>.
- Şahin, A. (2019). Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ile yaşam doyumu ve iyi oluş arasındaki ilişkiler. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 151-176.
- Tarhan, S., & Bacanlı, H. (2015). Sürekli Umut Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 1-14.
- Tuncer, N. (2017). *Bir grup üniversite öğrencisinde belirlenen sosyal anksiyete düzeylerine göre bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi* (Master's thesis, Işık Üniversitesi).
- Yıkılmaz, M., & Güdül, M. D. (2015). Üniversite öğrencilerinde yaşamda anlam, bilinçli farkındalık, algılanan sosyoekonomik düzey ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler. *Ege Eğitim Dergisi*, 297-315.

### Extended Abstract

#### Purpose

The concept of hope has an important place in the positive evaluations of young adult university students for the future. In general, we do not listen to the voice of our needs and feelings in life, and we are swept away. As our mind travels between the past and the future, regrets about the past; continues to feed their anxieties about the future. We cannot separate our personal comments and judgments from our experiences, we integrate with them. In the practice of mindful awareness, the main thing is to maintain a distanced stance from our lives and experiences. The individual who builds his outlook on life and his future with hope is open to recognizing and accepting the opportunities that come his way. He appropriately evaluates the opportunities he sees in favor of himself and others. The individual may show greater proficiency in the face of difficulties. Therefore, it is thought that hope contributes significantly to the mental health of university students (Mutlu, 2017). When the literature is examined, few studies have been found that examine the relationship between mindfulness and hope. It is thought that this study, which deals with the relationship between mindfulness and hope, will contribute to the literature.

When the literature is examined, it is seen that a limited number of studies have been conducted on mindfulness in the sample of university students studying in our country. The ability of university students to cope with challenging life situations they encounter in their lives is associated with

these three concepts. When the studies are examined, it can be said that having these characteristics in the lives of university students helps them to overcome challenging experiences with the least damage and to develop in a stronger and healthier way.

Based on all these explanations, the aim of this study is to examine whether there is a significant relationship between the mindfulness of university students, their hope levels, and their life satisfaction. The research questions determined for this purpose are given below:

1. Is there a significant relationship between the mindfulness of university students and their life satisfaction and hope levels?
2. The relationship between university students' conscious awareness, life satisfaction and hope levels;
  - a) gender,
  - b) Does it differ significantly by age?

### **Method**

In the study, the relational survey model was used because the relationship between university students' mindfulness, hope levels, and life satisfaction was examined. It is a model that aims to reveal whether there is a change between two or more variables and the degree of this change (Karasar, 2022).

The study group of the research consists of 201 students, 138 female and 63 male, studying in different departments of Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, Faculty of Health Sciences and Faculty of Sport Sciences in the fall semester of the 2022-2023 academic year. Volunteer students were included in the study. While determining the study group, sample selection was made in accordance with simple random sample selection. It is left to chance that the elements that make up the universe are included in the sample (Karasar, 2022). While the age range of the students was 18-29, the average was determined as 21.09.

## Discussion and Results

According to the research findings, it is seen that there is a positive and significant relationship between university students' mindfulness, life satisfaction and hope levels. While it is seen that there is a low level of positive and significant relationship between mindfulness and hope level; There is a significant and positive moderate relationship between mindfulness and life satisfaction. Looking at the results, it can be said that as the level of conscious awareness of university students increases, their life satisfaction and hope levels increase.

The results of this study support the results of mindfulness studies in the literature. When the literature is examined, it is seen that the studies examining the relationship between mindfulness studies and positive concepts are limited, but studies continue to be developed. Şahin (2019) found a positive and significant relationship between university students' mindfulness scores and life satisfaction scores in a sample of 306 university students, including 194 female students and 112 male students, and it was seen that mindfulness predicts life satisfaction. An individual with high awareness directs his mind to the moment he lives; monitors their feelings and thoughts. The individual is aware of what happened in the past and what may happen in the future, but he knows that they are there without struggling with them, and he pays attention to the moment (Atalay, 2021). Therefore, the accepting aspect of the individual's life may have contributed to life satisfaction. Psychological diagnosis showing that mindfulness increases life satisfaction.

**ETİK BEYAN:** "*Üniversite Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalıkları, Umut Düzeyleri, Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki*" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik kurulundan 5/04/2022 tarihli, 2023/233 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

## STEM PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ (STEMPAB) ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ

### STEM PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE (STEMPCK) EXAMINATION OF THE STUDIES ON IT

Esra VERDİ<sup>1</sup>

Ali Günay BALIM<sup>2</sup>

Başvuru Tarihi:25.04.2023 Yayına Kabul Tarihi: 30.08.2023 DOI: 10.21764/maeuefd.1287727  
(Araştırma Makalesi)

**Özet:** Araştırmada STEM Eğitiminde STEMPAB üzerine yapılan çalışmaların genel durumunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi kullanılmıştır. Çalışma belli kriterler dikkate alınarak yapılmıştır. Bu kriterlere göre seçilen çalışmalarda YÖK Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademik, Dergipark, Scopus, Eric veri tabanlarından yararlanılmıştır. İncelenen bu çalışmalarda 5 tezin; 3 tanesi yüksek lisans tezi, 2 tanesi doktora tezi ve 18 makale olmak üzere 23 çalışma ele alınmıştır. Araştırmada incelenen çalışmalarda ilişkin yıl, amaç, örneklem, yöntem, veri toplama araçları ve sonuç bölümleri incelenmiştir. Çalışmaların yılı açısından ilk defa 2018 yılında çalışıldığı görülmektedir. Örneklem açısından incelendiğinde STEM eğitiminin temel disiplinlerinden olan fen bilimleri branş öğretmen/öğretmen adayları ve ders içeriklerinde fen bilimlerinin bilgisinin olmasından kaynaklı sınıf öğretmeni/öğretmen adayları olduğu görülmektedir. Veri toplama aracı olarak farklı yöntemler kullanılmasına rağmen genelde STEMPAB ölçeği ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik görüşme formu kullanıldığı görülmektedir. Çalışma sonucunda STEM eğitiminin öğretmen adayları ve öğretmenlerin STEMPAB düzeylerinin artırılmasına yönelik uygulamalar ile desteklendiği görülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** *STEM Eğitimi, Pedagojik Alan Bilgisi, STEMPAB (STEM Pedagojik Alan Bilgisi), Doküman Analizi*

**Abstract:** In the research, it is aimed to reveal the general situation of the studies on STEMPCK in STEM Education. This study used a document analysis model in which is one of the qualitative methods. The study was carried out taking into account certain criteria. In the studies selected according to these criteria, YÖK National Thesis Center and Google Scholar, Dergipark, Scopus, Eric databases were used. In these studies examined, 5 theses; 23 studies, 3 of which are master's thesis, 2 of which are doctoral dissertations, and 18 articles, were discussed. The relevant year, purpose, sample, method, data collection tools and conclusion sections were examined in the studies examined in the research. In terms of the year of the studies, it is seen that it was studied for the first time in 2018. When examined in terms of sample, it is seen that there are science branch teachers/pre-service teachers, which is one of the basic disciplines of STEM education, and classroom teachers/pre-service teachers due to the knowledge of science in the course contents. Although different methods are used as data collection tools, it is seen that the STEMPCK scale and an interview form for teachers' needs are generally used. As a result of the study, it is seen that STEM education is supported by practices aimed at increasing the STEMPCK levels of teacher candidates and teachers.

**Keywords:** *STEM Education, Pedagogical Content Knowledge, STEMPCK (STEM Pedagogical Content Knowledge), Document Analysis*

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı, [esra.verdi98@gmail.com](mailto:esra.verdi98@gmail.com) ORCID: 0000-0002-0986-1769.

<sup>2</sup> Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, [agbalim@gmail.com](mailto:agbalim@gmail.com) , ORCID: 0000-0003-2010-1696.

## Giriş

Ülkelerin bilim ve teknoloji başta olmak üzere diğer alanlarda da başarılı olabilmesi için fen bilimleri öğretiminin önemi büyüktür. Yenilikçi öğrenme ortamlarında temel disiplinlerden olan fen bilimleri öğretimi ülkelerin kalkınması açısından formal ve informal öğrenme ortamlarında birinci dereceden sorumlu öğretmenlerin olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin yeterli pedagojik alan bilgisi ve beceriyle donanımlı olmaları gerekmektedir (Guzey, Moore & Harvell, 2016). Ülkemizde öğretmenlerin eğitim niteliğinin artırılmasına ilişkin ihtiyaçlardan biri sahip olmaları gereken kendi branşlarına özgü bazı bilgi türlerinin başında Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) gelmektedir (Taşdere & Özsevgeç, 2012). PAB, öğretmenlerin öğretecek konuya ilişkin alan bilgilerini verirken seçtiği yöntem ve teknikleri ifade eden, konunun öğretilmesinde öğrenci özelliklerini, uygulama yapılırken sınıf ortamının verimli kullanılabilmesine yönelik beceridir (Shulman, 1986). Nakioğlu ve Karakoç (2015) yapmış olduğu çalışmada pedagoji bilgi, alan bilgisi ve genel kültür bilgisinin ayrı ayrı verilmediği öğretimsel süreçte bu 3 bilginin entegre bir şekilde kullanılması gereken pedagojik alan bilgisidir. Bu bağlamda pedagojik alan bilgisinin öğretmen ve öğretmen adaylarının doğru bir şekilde bilmesi onların öz yeterliğini etkileyebilmektedir (Arslan & Yıldırım, 2020). Öğretmenlerin mesleklerinde öz yeterliği yüksek bir şekilde başlamaları günümüz bireylerin yetiştirilmesinde büyük rol oynamaktadır. Yenilikçi öğrenme ortamlarında öğretmen özyeterliğinin düşük olmaması ders sürecini ve sınıf atmosferini etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin çağdaş eğitim anlayışlarını benimsemeleri önemlidir. Çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla birlikte 21.yy (yüzyıl) iş dünyası için donanımlı bireyler yetiştirmek için STEM eğitiminin ortaya çıkış temelini oluşturmaktadır. STEM Eğitimi, Science(Bilim), Technolog(Teknoloji), Engineering(Mühendislik), Mathematics(Matematik) İngilizce baş harflerinden oluşan bir kısaltmadır. STEM; bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin entegre bir şekilde verildiği öğretim yaklaşımı olarak ele alınmaktadır (Bybee, 2010). Temelinde bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin entegre bir şekilde verildiği, bireylere 21.yy becerilerinin de kazandırılmaya çalışıldığı günlük hayattan problem durumuna çözüm üretildiği bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Breiner, Harkness, Johnson & Koehler, 2012; Sanders, 2009). 21.yy bireylerinin için STEM eğitimi ile donanımlı olabilmeleri öğretmenlerin pedagojik alan bilgi düzeyinin yüksek olmaları önemlidir (Şimşek, 2019; Wang, 2012). Bu açıdan bakıldığında STEM öğretim sürecin planlanmasında öğreticilerin STEM

Pedagojik Alan Bilgisi'ne ihtiyaçları vardır (Rahman, Rosli, Rambely, Siregar, Capraro & Capraro, 2022; Aydın Gunbatar, Oztay & Ekiz Kiran, 2022a; Yıldırım, 2020).

STEMPAB veya uluslararası yayınlarda STEM PCK (STEM Pedagogical Content Knowledge); öğretmenlerin sadece STEM disiplinlerini bilmesi değil aynı zamanda öğretim sürecindeki tüm etkinliklerin planlanabilmesinde gerekli olan bilgiye sahip olmalarını da kapsamaktadır (Melony, Webb, Catherine & Matthews, 2016). Öğrencilerin STEM ile ilgili donanımlı yetişmeleri için öğretmenlerin öğretimsel süreçlerde günlük hayatla bağlantı kuracakları ve 21. Yy becerilerini geliştirici gerekli bilgiye sahip olmalarıdır (Chanunan, 2020). Değişen eğitim anlayışı ile birlikte STEM'in sınıflarda uygulanabilmesi için öğretmenlerin STEM Okuryazarı birey olmaları gerekmektedir (Aydın Gunbatar, Oztay & Ekiz Kiran, 2022b). STEM Okuryazarı, STEM alanlarıyla ilgili teorik ve uygulama becerilerine sahip, STEM ile ilgili gündemi takip eden, 21. Yy becerilerine sahip, problemler karşısında pratik çözüm üretebilen bireylerdir. Günümüz istihdamında ülkelerin bireylerde STEM Okuryazarı olarak yetişmesi önemsenmektedir (Arslan & Arastaman, 2021). Bireylerin yetiştirilmesindeki öğretmenlerin STEM eğitimi ile ilgili yayınları, gündemi takip eden, günlük yaşam problemleri sınıfında uygulamasını bilen, güçlü entegrasyon bilgisinin tam olması gerekmektedir. Öğretmenlerin STEMPAB düzeyi STEM eğitiminin kalitesini ve öğrencilerin STEM Okuryazarı olarak yetişmesini doğrudan etkilemektedir.

STEM Eğitiminin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarda öğretmenlerin STEMPAB düzeylerinin ve becerilerin geliştirilmesi için araştırmacılar STEMPAB ve STEM PCK (Pedagogical Content Knowledge) çerçeve modelleri önermektedir. Saxton, Burns, Holveck, Kelley, Prince, Rigelman ve Skinner (2014) çalışmalarında STEM PCK için 3 bileşen olmasını önermektedir. Bunlar “Öğretmenlerin ve öğrencilerin düşünme bilgisi”, “Pedagoji Bilgisi” ve “Bağlam Bilgisi” olarak ele almaktadır. Allen, Webb ve Matthews (2016) çalışmalarında STEM PCK kavramını, STEM eğitimi anlama ve tanıma bilgisi olarak tanımlamaktadır. Kavramsallaştırma, “Öğrencilerin STEM ile ilgili konular hakkında bilgileri”, “Pedagoji bilgisi” ve “Bağlam bilgisi” şeklinde ele almıştır. An (2017) çalışmasında disiplinlerarası fen ve matematiği entegre bir şekilde ele almak için STEM pedagojik alan bilgisini; pedagojik bilgi, fen içerik bilgisi, matematik içerik bilgisi ayrı ayrı ele alınarak öğretim süreci taslak olarak planlanmalı sonrasında STEM eğitimi yapılacak derste STEM pedagojik içerik bilgisi öğretmen tarafından hazırlanmalıdır. Fan ve Yu (2019) çalışmasında mühendislik odaklı STEM eğitimi ele almaktadır. Mühendislik



odaklı STEMPCK 7 alt bileşenden oluşmaktadır. Bunlar, “Mühendislik tasarım süreçleri hakkındaki alan bilgisi”, “Müfredat odaklı alan bilgisi”, “STEM alan bilgisi”, “Pedagoji bilgisi”, “Bağlam bilgisi”, “Öğrencilere aktarılacak mühendislik bilgisi”, “Değerlendirme” olarak ele alınmaktadır.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının derslerinde STEM öğretimi yapabilecek bilgi ve becerilere sahip ve STEM yeterlikleri önemlidir (Koh & Tan, 2021; Margot & Kettler, 2019; Tzafilkou, Perifanou & Economides, 2022; Yıldırım 2020). Bu yeterlikler alan yazın incelendiğinde STEMPAB olarak ele alınmış olup 5 kategoride toplanmaktadır. STEM Alan Bilgisi, Pedagoji Bilgisi, 21.Yy Beceri Bilgisi, Bağlam Bilgisi ve Entegrasyon Bilgisi şeklinde ele alınmıştır (Güler Nalbantoğlu, 2023; Hasanah, Riandi, Kaniawati, & Permanasari 2022; Yıldırım & Topalcengiz, 2019).

1. **STEM Alan Bilgisi:** Öğretmenlerin STEM disiplinlerinin içerik bilgisine hakim olmasıdır. Temelde bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinleri ile ilgili alan bilgilerine sahip olmasıdır. Öğretilecek disipline ilişkin konu alan bilgisini içermektedir (Eckman, Wiliams & Silver-Thorn, 2016).
2. **Pedagoji Bilgisi:** Eğitim fakültesi ve pedagojik formasyonu olan öğretmenlerin öğretme sürecinde eğitim bilimleri ile ilgili bilgilerin kullanılmasıdır. STEM Eğitiminde ders planı hazırlama sürecinde öğretmenlerin kullanacağı öğretim yöntem, teknik ve stratejinin benimsediği, sınıf yönetimi, ölçme değerlendirme gibi bilgilere hakim olmasını içermektedir (Aydin Gunbatar, Oztay & Ekiz Kiran, 2022).
3. **21.YY Beceri Bilgisi:** Öğretmenlerin 21. Yy bireylerinin istihdamındaki sahip olması gereken becerileri bilmesidir. 21.yy becerileri incelendiğinde, öğrenme ve yenilikçilik becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri, yaşam ve kariyer becerileri olarak 3 başlıkta 13 beceri içermektedir (Eryılmaz & Ulusoy, 2015). STEM Eğitiminde 21. Yy becerilerini öğrencilere kazandırmak için öncelikle öğretmenlerin bu beceriler konusunda bilgi sahibi olması ve derslerine uyumu konusunda donanımlı olmaları gerekmektedir (P21, 2021).

4. **Bağlam Bilgisi:** STEM eğitiminin uygulamalarında günlük yaşam veya bağlamı ile problem durumlarını kurgulanması önemlidir. Öğretmenlerin uygulama yapılacağı yerin, bölgenin özelliklerini, sınıf, okul kültürünü, öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerini bilmeleri ve etkinliklerini bu bilgiler doğrultusunda planlamaları STEM eğitiminin uygulanabilirliği açısından önemlidir (Bozkurt Altan & Hacıoğlu, 2018).

5. **STEM Entegrasyon Bilgisi:** STEM eğitimini sınıflarında doğru bir şekilde uygulayabilmek için öğretmenlerin alan bilgisine, pedagoji bilgisine, 21.yy beceri bilgisine ve bağlam bilgisinin uyumlu bir şekilde verilmesi gerekir. Donanımlı STEM Pedagojik Alan Bilgisi'ne sahip öğretmenler STEM disiplinlerini entegre etmekte başarılı olurlar. STEM disiplinlerin ayrı konu alanı şeklinde verilmeyip disiplinlerarası entegrasyon sağlanarak verilebilmesi için için STEM Entegrasyon Bilgisinin iyi bir şekilde bilinmesi sürecin zor ve önemli noktasıdır (Gencer, Doğan, Bilen & Can, 2019; Karakaş, 2017). STEM eğitimi için elverişli bir ortam tasarımları bunun için tam ve donanımlı STEMPAB'a sahip olmaları vurgulanmıştır (Eckman, Willimms & Silver Thorn, 2016). Öğretmenlerin STEMPAB üzerinde durulması gereken bir konudur çünkü STEM eğitiminin öğretimsel süreçte entegre bir şekilde verilebilmesi için bu bilgilerin içeriklerinde neler olduğunun bilinmesi öğretmenlerin STEM Okuryazarı olarak yetişmesinde önemli bir etmendir.

Alan yazını incelendiğinde STEMPAB veya STEMPCK ile ilgili birçok çalışma mevcuttur (Abdi, Deli, Afandi & Astuti, 2022; Güler Nalbantoğlu, 2023; Hasanah ve diğ., 2022; Kaya & Elster, 2019; Özcan & Koştur, 2018; Putra, 2019; Sarı, 2022; Smith & Twaddle, 2023; Su Ling, Pang & Lajium, 2020; Yang, Wu & Li, 2021; Yıldırım & Topalcengiz, 2019). Buna ek olarak STEM eğitiminde STEMPAB hakkında yapılan çalışmaların bir bütün ve sistematik şekilde ele alınıp detaylı bir şekilde incelendiği çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma ile öğretmen ve öğretmen adaylarının STEMPAB konusu ile ilgili yapılan çalışmaların genel durumunu ortaya koyulması amaçlanmaktadır. Böylece yapılan çalışmaların hangi boyutta olduğu görülerek ilerideki araştırmacılara yol göstermesi ve bu alanda yapılan çalışmaların nasıl bir eğiliminin olduğunun ortaya konulması amacıyla gerçekleştirilmiştir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırmada STEMPAB konusunda öğretmenlerin ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmaların nitel araştırma yöntemi kullanılarak elde edilen veriler sonucunda genel durumu incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada doküman incelemesi kullanılmıştır.

Doküman incelemesi, çalışma kapsamında hedeflenen olgu/olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini kapsar. Nitel yürütülen çalışmalarda doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilir gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Doküman incelemesi yöntemi, araştırılacak konular hakkında bilgi içeren çeşitli kaynakların analiz edilmesini kapsayan mevcut belgeler ya da kayıtların, veri kaynağı olarak sistemli bir şekilde incelenmesidir. Doküman incelemesi yöntemi, çalışmanın amacına yönelik verilere ulaşmada ve bu verilerden bulguların tespit edilmesinde kullanılır (Çepni, 2010). Çalışma belli kriterler dikkate alınarak yapılmıştır. Bu kriterlere göre seçilen çalışmalarda YÖK Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademik, Dergipark, Scopus, Eric veri tabanlarından yararlanılmıştır. Bu çalışmalarda 5 tane tezin; 3 tanesi yüksek lisans tezi, 2 tanesi doktora tezi, 18 adet makaledir. Tezlerden yapılan makaleler çalışmaya dahil edilmemiştir. Çalışmaların yapıldığı ilişkin yıl, amaç, örneklem, yöntem, veri toplama araçları ve sonuç bölümleri incelenmiştir. Çalışmaların konusunda “STEM Eğitimi”, “STEMPAB”, “STEMPCK” kavramlarını içermesi ve anahtar kelimelerinde bu kavramlara öncelik verilmesi, yöntemin açıkça belirtilmesi şartları göz önüne alınmıştır. Çalışma altı temel soru çerçevesinde şekillendirilmiştir:

1. STEM Eğitiminde STEMPAB konusu üzerine yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. STEM Eğitiminde STEMPAB konusu üzerine yapılan çalışmaların anahtar kelimelerine göre dağılımı nasıldır?
3. STEM Eğitiminde STEMPAB konusu üzerine yapılan çalışmaların örnekleme göre dağılımı nasıldır?
4. STEM Eğitiminde STEMPAB konusu üzerine yapılan çalışmaların yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

5. STEM Eğitiminde STEMPAB konusu üzerine yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
6. STEM Eğitiminde STEMPAB konusu üzerine yapılan çalışmaların bulgularına göre dağılımı nasıldır?

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında incelemeye alınan 23 çalışma “A<sub>1</sub>,A<sub>2</sub>,A<sub>3</sub>...A<sub>23</sub>” şeklinde kodlanmış ve çalışmada gerçekleştirilen analizler bu kodlama yöntemi ele alınmıştır. Ek 1’de araştırma kapsamında incelenen 23 çalışmanın bilgisi yer almaktadır. Bu çalışma kapsamında incelenen çalışmalar tablo ya da grafikler şeklinde gösterilmiştir. İlk olarak rastgele seçilen 10 çalışma yazarlar tarafından bağımsız olarak kodlandıktan sonra bir araya gelinerek kodlamaların karşılaştırması yapılmıştır. Sonrasında hesaplanan kodlayıcılar arası tutarlılık Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül ile .87 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik hesaplarının %80’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Karadeniz & Demirel, 2019). Daha sonra kalan diğer çalışmalardan rastgele 10 tanesi bağımsız olarak kodlanmış ve karşılaştırma yapılmıştır. Tüm analizler bittikten sonra ortaya konan bütün araştırma soruları için frekans değerleri hesaplanmış ve Excel programına kaydedilmiştir. Daha sonra bu ham veriler kullanılarak uygun grafik ve tablolar oluşturulmuştur.

### Bulgular

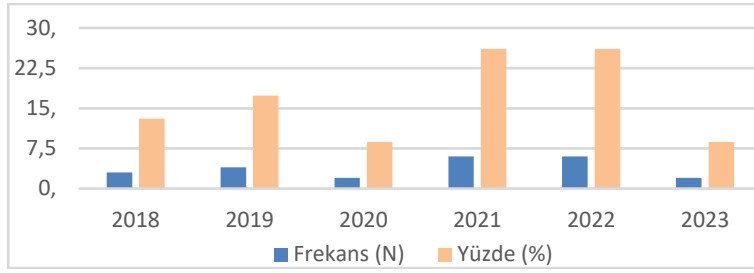
Bu bölümde çalışma kapsamında incelenen çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular her bir alt probleme göre sırasıyla sunulmuştur.

### STEM Eğitiminde STEMPAB konusu üzerine yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı

Tablo 1.

#### *Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı*

Yıllar	2018	2019	2020	2021	2022	2023	Toplam
Frekans(N)	3	4	2	6	6	2	23
Yüzde(%)	13,05	17,39	8,69	26,08	26,08	8,69	100



Şekil 1. Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Tablo 1 ve Şekil 1 incelendiğinde STEM eğitiminde STEMPAB konusunun ilk kez 2018 yılında çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca 2020 yılında en az çalışmanın olduğu görülmektedir.

### STEM Eğitiminde STEMPAB Konusu üzerine yapılan çalışmaların anahtar kelimelerine göre dağılımı

Tablo 2.

#### Yapılan Çalışmaların Anahtar Kelimelerine Göre Dağılımı

Anahtar Kelime	Frekans(N)	Yüzde
STEM Eğitimi	13	19,11
Pedagojik Alan Bilgisi(PAB)	16	23,52
STEM	5	7,35
Öğretmen branşı	4	5,88
STEMPAB	3	10,2
Duyuşsal Değişkenler	3	10,2
21.Yüzyıl Becerileri	2	2,94
Mesleki Gelişim	2	2,94
Ölçek	3	10,2
Yöntem	3	10,2
FETEMM/STEM Eğitimi	1	1,47
Bütünleşik STEM Eğitimi	1	1,47
STEM TPAB	1	1,47
TBAP	1	1,47
STEM İşgücü	1	1,47
Entegre STEM Eğitimi	1	1,47
Bütünleşik STEM Eğitimi	1	1,47
CIPP Değerlendirme	1	1,47

Çevre Bilimi	1	1,47
Teknoloji, Mühendislik Ve Matematik Okuryazarlığı	1	1,47
Y Kuşağı Öğretmeni	1	1,47
Karma Yöntem	1	1,47
Mikroöğretim	1	1,47
STEM Kavramsallaştırma	1	1,47
Toplam	68	100

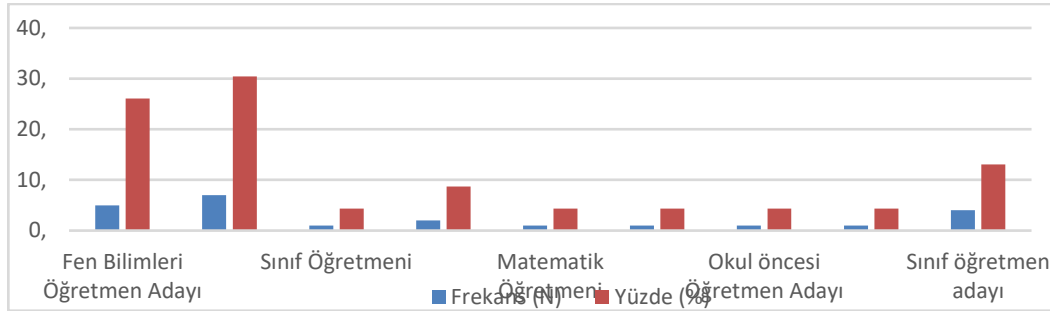
Tablo 2 incelendiğinde en çok kullanılan anahtar kelimeler “Pedagojik Alan Bilgisi” (%23,52), “STEM Eğitimi” (19,11), “STEM” (%7,35) olduğu görülmektedir. En az kullanılan kelimeler arasında “FETEMM/STEM Eğitimi” (%1,47), “Bütünleşik STEM Eğitimi” (%1,47), “STEM TPAB” (%1,47) kelimeleri olduğu görülmektedir.

### STEM Eğitiminde STEMPAB konusu üzerine yapılan çalışmaların örnekleme göre dağılımı

Tablo 3.

#### *Yapılan Çalışmaların Örnekleme Göre Dağılımı*

Örnekleme	Frekans (N)	Yüzde(%)
Fen Bilimleri Öğretmen Adayı	5	26,08
Fen Bilimleri Öğretmeni	7	30,43
Sınıf Öğretmeni	1	4,34
Okul Öncesi Öğretmen adayı	2	8,69
Matematik Öğretmeni	1	4,34
Fen bilimleri, İlköğretim Matematik, Bilişim Teknolojileri öğretmenleri ve öğretmen adayları	1	4,34
Okul öncesi öğretmeni	1	4,34
Fen Bilimleri, Matematik, Okulöncesi, Sınıf öğretmenliği öğretmen adayı	1	4,34
Sınıf Öğretmen Adayı	4	13,04
Toplam	23	100



Şekil 2. Yapılan Çalışmaların Örnekleme Göre Dağılımı

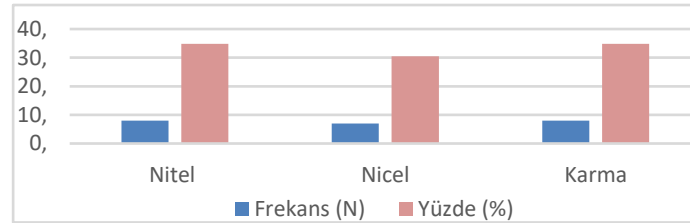
Tablo 3 ve Şekil 2 incelendiğinde STEM eğitiminde STEMPAB konusu üzerine yapılan çalışmaların örnekleme göre dağılımının çoğunlukla fen bilimleri öğretmen adaylarına yönelik olduğu görülmektedir. Fen bilimleri öğretmen adayları ile ilgili yapılan çalışmaların sınıf düzeyine bakıldığında 3. ve 4.sınıf öğretmen adayları ile çalışıldığı tespit edilmiştir.

### STEM Eğitiminde STEMPAB konusu üzerine yapılan çalışmaların yöntemine göre dağılımı

Tablo 4.

#### Yapılan Çalışmaların Yöntemine Göre Dağılımı

Yöntem	Nitel	Nicel	Karma	Toplam
Frekans(N)	8	7	8	23
Yüzde(%)	34,78	30,43	34,78	100



Şekil 3. Yapılan Çalışmaların Yöntemine Göre Dağılımı

Tablo 4 ve Şekil 3 incelendiğinde bu konu hakkında yapılan çalışmaların yönetime göre dağılımında en çok nitel ve karma yönteminin tercih edildiği tespit edilmiştir. En az kullanılan araştırma yöntemi ise nicel yöntem olarak tespit edilmiştir.

**STEM Eğitiminde STEMPAB konusu üzerine yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı**

Tablo 5.

*Yapılan Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı*

Veri Toplama Aracı	Frekans(N)	Yüzde(%)
STEM Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği	5	25,00
STEM Öğretimi Özyeterlik Ölçeği	1	4,16
STEM Alan Bilgisi Ölçeği	1	4,16
STEM Öğretmen Görüşme Formu (SÖGF)	1	4,16
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin STEM' e yönelik TPAB bilgileri Ölçeği	1	4,16
Chai, Jong, Yin, Chen, ve Zhou (2019) tarafından geliştirilen TP-STEMK (TP-STEMB) ölçeği	1	4,16
STEMPCK Ölçeği Geliştirme	1	4,16
E+STEM Ölçeği	1	4,16
Öğretmen Adayları için Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği	1	4,16
Video kayıtlar	3	12,50
Görüşme Formu	8	29,16
Toplam	24	100

Tablo 5 incelendiğinde, incelenen çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımının önemli bir kısmını ölçekler oluşturmaktadır. Kullanılan ölçeklerin öğretmen özyeterliklerini likert tipi ölçek ile özyeterlik düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmak için kullanıldığı tespit edilmiştir.

**STEM Eğitiminde STEMPAB konusu üzerine yapılan çalışmaların bulgularına göre dağılımı**

Tablo 6.

*Yapılan Çalışmaların Bulgularına Göre Dağılımı***Araştırma****Bulgular****Kodu**

A<sub>1</sub> Sınıf öğretmeni adaylarının STEM'e yönelik pedagojik alan bilgileri, mezun oldukları lise, fen yeterliliği ve STEM eğitimi alma isteği değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının STEM eğitimine bakış açılarının olumlu yönde olduğu ancak eğitim almadıkları için kendilerini yetersiz gördükleri tespit edilmiştir.



- A<sub>2</sub> Elde edilen sonuçlara göre STEMPCK Ölçeği, 21. Yüzyıl Becerileri, Pedagojik Bilgi, Matematik, Fen, Mühendislik ve Teknoloji olmak üzere altı faktörden oluşmaktadır. Ölçek 56 maddeden oluşmaktadır. Faktörlerin Cronbach's Alpha değerleri 0,878 ile 0,90 arasında, düzeltilmiş madde toplam puan korelasyonları ise 0,306 ile 0,895 arasında değişmektedir.
- A<sub>3</sub> Araştırma sonuçlarına göre seçilen öğretmenlerin STEMPCK'in 21. yüzyıl beceri bileşenlerinin pedagojik bilgisi ve bilgisi üzerinde yüksek oranda anlaştıklarını göstermiştir. Çalışmanın sonuçları, bu alanlardaki öğretmenlerin STEM öğretimini kendi okullarında uygulama konusunda daha emin olmaları için gerekli bilgilerle donatılması gerektiğini göstermektedir.
- A<sub>4</sub> STEM PCK öğretmenlerini ve öğrencilerin STEM okuryazarlığını geliştirmek için bu programın daha da geliştirilmesi gerekiyor. Çevrimiçi PD, PD'yi uygulamak için iyi bir alternatif olabilir. Program geliştirme, sınıfta STEM öğrenme uygulamasının bir değerlendirmesiyle takip edilen Çevrimiçi PD'de tasarlanabilir.
- A<sub>5</sub> Fen bilimleri öğretmen adayları ile yapılan çalışmada STEMPCK Ölçeği kullanılmıştır. Uygulanan anket sonucunda öğretmen adaylarının bilim, mühendislik puanlarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen yetiştirme lisans programlarına STEM eğitiminin gerekliliği ve beceri kazandırma konusunda çalışmalar yapılabilir.
- A<sub>6</sub> Erken çocukluk bağlamına uyarlamak için düzenlemek amacıyla yapılan çalışmada STSS başlangıçta beş alt kategoriye ayrılan 40 madde içeriyordu: Pedagoji, Bilim, Matematik, Teknoloji ve Mühendislik. Maddeler, 1 ( bana hiç benzemiyor ) ile 5 ( bana çok benziyor ) arasında değişen 5'li Likert ölçeğinde derecelendirildi. Puanlar okul öncesi öğretmenlerin çalışma durumu, yaşı ve mesleki bağlılığı alt alanlarında olumlu değişimler göstermektedir.
- A<sub>7</sub> Katılımcılar çalışmanın başında fene özgü PAB'a sahiptir (PAB-A) ve hazırladıkları içerik gösterimleri STEM eğitiminin temel özelliklerini içermemektedir. Çalışmanın sonunda, bütün katılımcıların STEM eğitimine ilişkin PAB'ları gelişim göstermiştir.
- A<sub>8</sub> Öğretmenlerin kendilerini alan bilgisi konusunda yetersiz oldukları STEM öğretmeninde alan, pedagoji, mühendislik ve entegrasyon bilgisi olması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca STEM uygulamaları sırasında öğrencilerin süreçte aktif oldukları öğretim yöntem ve stratejilerin kullanılmasının STEM eğitiminin çıktıları olarak daha olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır.
- A<sub>9</sub> Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM- TPAB ortalamalarının öğrenim gördükleri alan ve eğitim düzeyi değişkenine göre elde edilen bulgular kodlama teknolojileri alt boyutunda, öğretmenlerin öğrenim gördükleri alan arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.
- A<sub>10</sub> Çalışmada öğretmenlerin FeTeMM öğretimine ilişkin inançları ve FeTeMM disiplinlerinin doğasına ilişkin inançlarının yanı sıra bağlama yönelik inançlarının da önemli bir etkisi vardır. Ayrıca öğretmenlerin uygulamalarını esas alan FeTeMM Pedagojik Alan Bilgileri (FeTeMM/STEM PAB) çerçevesi oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda öğretmenlerin teorik bilginin yanı sıra uygulamaya dönük ve öğretmenlerin grup çalışması şeklinde mesleki gelişim kurslarının etkili olabileceğini ortaya koymuştur.
- A<sub>11</sub> Araştırma sonucunda teknoloji kullanımına yönelik kaygı düzeyi düşük olan öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterliliklerinin yüksek olduğunu göstermekle birlikte, bu sonucun öğretmen ve öğretmen adaylarının özgüvenlerini olumlu etkilediğini sonucuna ulaşılmıştır.

- A<sub>12</sub> Öğretmenlerin STEM eğitimi konusunda fikir sahibi oldukları fakat alan bilgisi, 21.Yy beceri bilgisi pedagoji bilgisi ve bunların entegrasyonu konusunda eksikler olduğu vurgulanmıştır.
- A<sub>13</sub> Ölçek beşli likert tipinde, 57 madde ve Cronbach Alpha's tutarlık değeri .98 olarak geçerli güvenilir bir ölçek elde edilmiştir.
- A<sub>14</sub> Araştırma bulgularında öğretmen adaylarının konuya ilişkin alan bilgilerinde eksiklik ve kavram yanılgıları olduğu, STEM entegrasyonunun nasıl sağlanacağı konusunda verilen eğitimin pedagojik alan bilgileri üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.
- A<sub>15</sub> Yapılan görüşme sonucunda fen bilimleri öğretmenlerinin STEM eğitiminin sınıf içi uygulamaları konusunda kendilerini yetersiz ve eksik hissettikleri buna bağlı özyeterliklerinde düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin disiplinleri entegre etme konusunda destek alınması gerektiği vurgulanmıştır.
- A<sub>16</sub> Çalışma sonucunda katılımcıların STEMPAB düzeylerinin % 12,2'si yüksek düzeyde olduğu %87,8 kısmı düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- A<sub>17</sub> Sınıf öğretmen adaylarıyla yapılan 12 haftalık STEM uygulamaları sonucunda öğretmen adaylarının STEM eğitimi, mühendislik ve teknoloji disiplinlerine ilişkin düşüncelerinde olumlu gelişmeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının genel olarak STEMPAB düzeylerinde eksiklikler ve düşük olduğu tespit edilmiştir. STEM konusundaki pedagojik alan bilgileri eksik noktaları derinlemesine tespit edilip giderilmesi için lisans ders içeriklerine entere edilmelidir.
- A<sub>18</sub> Okul öncesi öğretmenlerinin STEMPAB düzeylerine ilişkin literatür çalışmasında matematik disiplini üzerine çalışmanın daha çok olduğu ve alan bilgisinin odaklanıldığı çalışmalar dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarından ziyade öğretmen eğitimlerine önem verildiği vurgulanmıştır.
- A<sub>19</sub> Aksu, Metin ve Konyalıoğlu (2014) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adayları için Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği" kullanılarak yapılan çalışmada matematik öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerin orta düzeyde olduğu, günümüz dünyasında öğretmenlerin STEM eğitimi sınıf içi uygulamalarda pratikte zorlandıkları ve matematik entegrasyonunda eksik oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- A<sub>20</sub> Çalışma sonucunda STEM eğitiminde PAB bileşenleri bilgisi, öğretmenlerin özyeterliklerin gelişiminde önemli bir etmendir. Sınıfında STEM uygulamalarına yer verecek bir fen bilimleri öğretmeninin STEMPAB konusuna hakim olması bunun için mesleki gelişimlerin düzenlenmesi önerilmektedir.
- A<sub>21</sub> STEM eğitiminin sınıf öğretmen adaylarının fizik dersi kapsamındaki ses konusu ile ilgili pedagojik alan bilgileri üzerine yapılan çalışmada katılımcıların alan bilgilerinde kavram yanılgıları, STEM entegrasyonu konusundaki eksiklikleri tamamlanmıştır.
- A<sub>22</sub> Pedagojik alan bilgisi temelli STEM eğitimi derslerinin fen bilimleri öğretmenlerin STEMPAB düzeylerine etkisi ve tutumlarının incelendiği çalışmada uygulama sonrasında bilim ve mühendislik disiplinlerine ilişkin STEM mesleki programlarına daha istekli katıldıkları, STEM etkinlikleri geliştirme konusunda özyeterliklerin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

A<sub>23</sub> 4 okul öncesi öğretmenini STEM eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunları tespit etmek için yapılan çalışmada öğretmenlerin STEMPAB eksikliği olduklarını dile getirmiştir. Öğretmenlerin önce teorik sonra uygulamalı eğitimlerin verilmesi STEMPAB düzeylerinin gelişmesine katkı sağlayacağı vurgulanmıştır.

Tablo 6 incelendiğinde, yapılan çalışmaların bulgularına göre incelenmesinde genel olarak öğretmen/öğretmen adaylarının STEMPAB düzeylerin belirlenmesi ve arttırmaya yönelik uygulamalar yapıldığı görülmektedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

STEM Eğitiminde STEMPAB konusu ile ilgili yapılan eğilimleri belirlemek amacıyla yapılan doküman incelenmesi çalışması ile ileride yapılacak olan araştırmalara yol göstermesi amaçlanmaktadır. Belirlenen amaç neticesinde 4'ü tez ve 19 makale çalışması incelenmiştir. Araştırma sonucunda yapılan çalışmaların öğretmen adayları ve öğretmenlerin STEMPAB düzeylerini belirleme ve STEMPAB düzeylerinin artırılması için yapılması gereken uygulamalar üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar ile STEM eğitiminde içerik analizi ile ilgili bazı çalışmalar ile karşılaştırıldığında benzer sonuçların olduğu tespit edilmiştir. Ecevit, Yıldız ve Balcı (2022) yapmış oldukları çalışmasında Türkiye'deki STEM eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarını incelenmiş ve çalışmaların 2018 yılından itibaren yoğunlaştığı, 2020 yılında yapılan çalışmaların Covid- 19 pandemisi nedeniyle teknolojik ve online STEM uygulamalarına yer verildiği bu sayede öğretmenlerin STEM eğitiminde teknoloji bilgi ve becerilerin artırılması amaçlanmıştır. Yapılan çalışmaların anahtar kelimelerine göre dağılımı incelendiğinde STEM eğitiminde STEMPAB içerikli araştırmalarda en çok "Pedagojik Alan Bilgisi", "STEM Eğitimi", "STEM" kelimeleri kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu durum STEM eğitiminde pedagojik alan bilgisinin de entegre edilmesine dair çalışmalar olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca duyuşsal değişkenler olarak özyeterlik ve kaygı kelimeleri yer aldığı görülmektedir. STEM eğitimcilerin sınıf içi ve sınıf dışı ortamlardaki etkinliklerin planlanması, ders planı sürecindeki entegrasyonlara hakim olması onların özyeterliklerini etkileyecektir. Öğretmen özyeterlik düzeyi öğretimsel süreçlerde öğrencilerinde özyeterlikleri ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin pedagojik alan bilgi düzeyleri özyeterlikleri açısından önemlidir. Bu bağlamda yapılan çalışmalarda özyeterliklerini artırıcı etkinliklerin yapılması STEMPAB düzeyleri üzerine etkinin incelendiği konular arasında yer almaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin derslerinde kaygı düzeylerinin azaltılmasına yönelik

çalışmaların yapılması STEM eğitimin doğru ve planlı yapıldığının göstergesi olarak ele alınabilir. Az kullanılan kelimelerin STEM eğitiminde STEMPAB ile ilgili yeni keşfedilen konu alanlarını içeriyor olması gösterilebilir. Bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılar az kullanılan kelimeleri STEM eğitiminde kullanımı konusunda çalışmalar yapılabilir.

İncelenen çalışmaların örnekleme göre dağılımı detaylı olarak ele alındığında çoğunlukla öğretmen adayı/öğretmeni grubuna yönelik olduğu görülmektedir. Branş ve örneklem açısından incelendiğinde fen bilimleri öğretmen öğretmenleri ve öğretmen adaylarına yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu durum STEM eğitimi uygulamalarında fen bilimleri disiplininin temel alındığını gözler önüne sermektedir. Bulut, Özkaya, Şahin, Tatlısu ve Çoşkun (2022) çalışmasında fen bilimleri öğretmen adaylarına STEM teorik ve uygulamalı eğitimleri sonucu farkındalık ve olumlu tutum oluşturmaya katkı sağlamıştır. Fen bilimleri alanının fizik, kimya, biyoloji gibi alt alanlarla ilişkili olmasına rağmen bu alanda okuyan öğretmen adayları ile ilgili çalışmaların olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte STEM eğitime yönelik çalışmalarda öğretmen adaylarının farklı disiplinler temelinde de incelendiği görülmektedir. Fen bilimleri branşından sonra sınıf öğretmeni adayları örneklem oranını oluşturmakta iken STEMPAB konusunun çalışıldığı en az örneklemin içeriğinde bilişim teknolojileri, ilköğretim matematik öğretmenleri ve lise matematik öğretmenleri oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılar eğitim fakültesinde sosyal ve beşeri bilimler kapsamında öğrenim gören öğrenciler ile çalışmalarını yürütebilirler. Kuehnert, Cason, Young ve Pratt (2019) çalışmasında STEM disiplinleri ile ilgili ders alan öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgi düzeylerinde olumlu yönde farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri açısından hizmet öncesi eğitimlerde STEMPAB yeterliğine yönelik çalışmaların olması meslek hayatında özyeterliklerini de etkileyecektir. Meslek hayatlarında yenilikçi STEM öğretme süreçlerinde zorlanmamaları için STEMPAB bilgi ve beceri düzeylerinin artırılması önemlidir. Ayrıca STEMPAB içeriğindeki STEM alan bilgisi kategorisinde mühendislik disiplin bilgisine yönelik mühendislik fakültesi öğrencilerinin STEMPAB düzeylerin belirlenmesine yönelik çalışmaların olmadığı görülmektedir. Örneklem açıdan çalışmaların odak noktasında öğretmenlerin, öğretmen adayların STEMPAB düzeylerinin belirlenmesi, özyeterliklerini artırıcı çalışmaların olduğu ve mesleki gelişim programlarının olduğu görülmektedir. Bir öğretmenin özyeterlik düzeyi sahip olduğu bilgi ve beceri düzeyine bağlı olduğu söylenebilir.

Yapılan çalışmanın yönetime göre dağılımında en çok nitel ve karma araştırma yöntemi kullanıldığı tespit edilmiştir. Nicel yöntem araştırmaları az sayıda kullanılmıştır. Özellikle nicel araştırmalar yöntem ile yapılan çalışmaların sayısı arttırılabilir böylece STEM eğitiminde STEMPAB konusunda daha ayrıntılı ortaya koyulabilir. Karma yöntem kullanılan çalışmalarda genellikle nitel kısmında araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formları ve video kayıtları kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun bir nedeni öğretmen adayları/öğretmenlerin STEMPAB geliştirilmesinde ihtiyaç duydukları etmenlerin detaylı bir şekilde belirlenmesi amaçlı kullanıldığı görülmektedir.

Yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre incelendiğinde çeşitli veri toplama araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Çalışmalar detaylı incelendiğinde her araştırmacı genelde kendi bir test oluşturarak verilerini toplamaktadır. Kullanılan yöntem ile bağlantılı veri toplama araçları kullanıldığı görülmektedir. Kaya ve Elster (2019) çalışmasında STEM eğitiminde çevre konusunun STEMPAB düzeylerine etkisini incelemek için <sup>E+</sup>STEM ölçeği ile STEM eğitiminde daha spesifik bir konuda çalışma yaptığı dikkat çekmektedir. Ölçeklerden sonra en çok kullanılan veri toplama aracı olarak görüşme formları ve video kayıtları kullanıldığı öğretmen adaylarının STEM eğitiminde hangi aşamalarda zorlandıklarını tespit edilmesi ve bu alanlara yönelik çalışmaların yapılması açısından derinlemesine ortaya koyulmuştur. Çelebi ve Özkan (2021) yapmış oldukları çalışmada STEM eğitimiyle ilgili yapılan çalışmaların veri toplama araçları olarak özyeterlik, algı, tutum ölçekleri, alana özgü ölçek geliştirme çalışmaları olduğu ve görüşme formu kullanıldığı tespit edilmiştir.

Araştırmada derinlemesine ele alınan 17 çalışmanın bulgular kısımları incelendiğinde genellikle STEM eğitiminin öğretmen adayları/öğretmen STEMPAB düzeylerinin belirlendiği çalışmalara ağırlık verildiği görülmektedir (Chanuan, 2021; Faikhamta vd., 2020). Ayrıca alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin STEM uygulamalarında yaşadıkları zorluklar olduklarını ifade etmektedir (Yıldırım,2020). Yapılan çalışma araştırma konusu olarak ülkelerin öğretmenlerin STEMPAB düzeylerine önem verdikleri ve arttırılması adına birçok çalışmaya ışık tutacağı düşüncesiyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Öneriler

- Öğretmen adaylarının STEMPAB düzeylerinin arttırılmasında STEM eğitimi sınıf içi uygulamalarına seçmeli lisans derslerinde grup çalışması içerikler konulabilir.
- STEMPAB konusunun genellikle fen bilimleri öğretmenleri ve öğretmen adayları üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Mühendislik, sosyal ve beşeri bilimler bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencileri ile geniş çaplı çalışmalar yapılarak lisans programlarında güncellemeler yapılabilir.
- Öğretmenlerin derslerindeki STEM uygulamalarında zorlandıkları veya hangi disiplini entegre edilmesinde eksik oldukları noktalar belirlenebilir.
- Her öğretmen adayı/öğretmenin STEMPAB düzeyi ve geliştirilmesine yönelik ihtiyacı farklı olabilir. STEMPAB konusunda çalışmak isteyen araştırmacılar farklı veri toplama araçları ile özellikle mülakat/görüşme formu ile ihtiyaç analizi yapılması ve detaylı bir şekilde incelenmesi önerilmektedir.

## Kaynakça

Aksu, Z., Metin, M. & Konyalıoğlu, AC (2014). Öğretmen Adayları İçin Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mediterranean Journal of Social Sciences* , 5 (20),1365,<https://www.richtmann.org/journal/index.php/mjss/article/view/3871>

Allen, M., Webb, A. W., & Matthews, C. E. (2016). Adaptive teaching in STEM: Characteristics for effectiveness. *Theory into Practice*, 55(3), 217-224.

An, S. A. (2017). Preservice teachers 'knowledge of interdisciplinary pedagogy: The case of elementary mathematics–science integrated lessons. *ZDM Mathematics Education*, 49(2), 237-248.

Arslan, S.Y. & Arastaman, G. (2021). Dünyada STEM Politikaları: Türkiye İçin Çıkarım Ve Önerileri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(2), 894-910. DOI: 10.30783/nevsosbilen.903115

Arslan, Ö. & Yıldırım, B. (2020). The Effect of STEM Practices on Self-Efficacy Pedagogical and Content Knowledge of Pre-Service Teachers, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(3), 1339-1355. DOI: 10.17679/inuefd.789366

Aydin Gunbatar, S., Oztay, E. S., & Ekiz Kiran, B. (2022). Supporting pre-service teachers' integration of engineering into STEM lessons throughout engineering-infused training. *Research in Science & Technological Education*, 1-21.

Aydin-Gunbatar, S., Ekiz-Kiran, B. & Oztay, E.S., (2020a), Pre-service chemistry teachers' pedagogical content knowledge for integrated STEM development with LESMeR model, *Chemistry education research and practice*, 21 (4), 1063-1082.

Aydın-Günbatar, S., Kiran, B.E. & Oztay, E.S., (2020b), Pre-Service chemistry teachers' pedagogical content knowledge for integrated STEM development with LESMeR model, *Chemistry education research and practice*, 21,1063-1082.

Bozkurt Altan, E. & Hacıoğlu, Y. (2018). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Derslerinde STEM Odaklı Etkinlikler Gerçekleştirmek Üzere Geliştirdikleri Problem Durumlarının İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12 (2), 487-507. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.506462>

Bulut, S., Özkaya, A., Şahin, G., Tatlısu, S., & Çoşkun, G. (2022). STEM Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Entegre FeTeMM Öğretim Yönelimi, Farkındalık ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(7), 487-518. <https://dergipark.org.tr/en/pub/usbed/issue/70167/1091103>

Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (26. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Breiner, J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C., & Koehler, C. M. (2012). What Is Stem? A Discussion About Conceptions Of Stem İn Education And Partnerships. *School Science And Mathematics*, 112(1), 3-11.

Bybee, R.W.,2010. What İs Stem Education? *Science*. 329 (5995), 996.

Chanunan, S. (2020). Enhancing Preservice Stem Teachers 'Stem Pck And Teaching Self-Efficacy Through Stem Pck-Based Course With The Uses Of Experiential Learning Coupled With Worked Example Instructional Principles. *Journal Of Education Naresuan University*, 23(1), 45–73. Retrieved From <https://So06.Tci-Thaijo.Org/Index.Php/Edujournal Nu/Article/View/244048>

Çelebi, M., & Özkan, T. (2021). Türkiye'de STEM Eğitime Yönelik Yapılan Araştırmaların İçerik Analizi. 49.

Ecevit, T., Yıldız, M., & Balcı, N. (2022). Türkiye'deki STEM Eğitimi Çalışmalarının İçerik Analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 263-286.

Eckman, E. W., Williams, M. A., & Silver-Thorn, M. B. (2016). An integrated model for STEM teacher preparation: The value of a teaching cooperative educational experience. *Journal of STEM Teacher Education*, 51(1), 8.

Fan, S. C., & Yu, K. C. (2019). Teaching engineering-focused STEM curriculum: PCK needed for teachers. *Asia-Pacific STEM Teaching Practices: From Theoretical Frameworks to Practices*, 103-116.

Gencer, A. S., Doğan, H., Bilen, K. & Can, B.(2019). Bütünleşik STEM eğitimi modelleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(1), 38-55.

Guzey, S. S., Moore, T. J., Ve Harwell, M. (2016). Building Up Stem: An Analysis Of Teacher-Developed Engineering Design-Based Stem İntegration Curricular Materials. *Journal Of Pre-College Engineering Education Research (J-Peer)*, 6(1), 2.

Güler Nalbantoğlu, F. (2023). *Development of Preservice Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge for Science, Technology, Engineering and Mathematics in the context of Lesson Study*. Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hasanah, S. S., Riandi, R., Kaniawati, I. & Permanasari, A. (2022). Bibliometric Analysis of The Literature on Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Pedagogical Content Knowledge for the years 2011-2022. *Jurnal Inspirasi Pendidikan*, 12(1), 31-39.

Karakaş, A. (2017). *Fen, teknoloji, mühendislik, matematik (STEM) uygulamalarının fen öğretimine yansımaları*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Kuehnert, E., Cason, M., Young, J. & Pratt, S. (2019). A meta-analysis of reform-based professional development in STEM: Implications for effective praxis. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 2(1), 60-68.

Koh, D.& Tan, A. (2021) "Singaporean Pre-service Teachers 'Perceptions Of STEM Epistemic Practices And Education," *Journal of STEM Teacher Education*, 56(2), <https://ir.library.illinoisstate.edu/jste/vol56/iss2/2>

M.E.B., (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar), Ankara. Erişim adresi: <https://bilimakademisi.org/wp-content/uploads/2017/02/Fen-Bilimleri.pdf>

Margot, K. C., & Kettler, T. (2019). Teachers 'Perception Of Stem İntegration And Education: Systematic Literature Review. *International Journal Of Stem Education*, 6(1), 1-16.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Nakiboğlu, C., & Karakoç, Ö. (2005). The Forth Knowledge Domain a Teacher Should Have: The Pedagogical Content Knowledge. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 5(1).



Partnership for 21st Century Learning (P21). (2021). *Framework for 21st Century Learning*. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21> . Erişim tarihi: 27.02.2023

Rahman, N. A., Rosli, R., Rambely, A. S., Siregar, N. C., Capraro, M. M., & Capraro, R. M. (2022). Secondary school teachers' perceptions of STEM pedagogical content knowledge. *Journal on Mathematics Education*, 13(1), 119-134. <http://doi.org/10.22342/jme.v13i1.pp119-134>

Sanders, M. (2009) Stem, Stem Education, Stemmania. *The Technology Teacher*, 68(4), 20-26.

Saxton, E., Burns, R., Holveck, S., Kelley, S., Prince, D., Rigelman, N., & Skinner, E. A. (2014). A common measurement system for K-12 STEM education: Adopting an educational evaluation methodology that elevates theoretical foundations and systems thinking. *Studies in Educational Evaluation*, 40(1), 18-35.

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand; Knowledge Growth In Teaching, *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

Smith, T., & Twaddle, J. (2023). STEM Pedagogical Content Knowledge of Preservice Teachers. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 8(1), 168-182.

Stohlmann, M., Moore, T., & Roehrig, G. H., (2012). Considerations For Teaching Integrated STEM Education. *Journal Of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 2 (1), 28-34.

Şimşek, E. (2019). *Fen bilgisi öğretmenlerinin stem eğitimine yönelik öz-yeterlik inançları, tutumları ve görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Taşdere, A., & Özsevgeç, T. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi bağlamında strateji-yöntem-teknik ve ölçme-değerlendirme bilgilerinin incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde.

Tzafilkou, K., Perifanou, M. & Economides, A.A.(2022). STEM Distance Teaching: Investigating STEM Teachers' Attitudes, Barriers, and Training Needs. *Educ. 790*. <https://doi.org/10.3390/educsci12110790>

Uluyol, Ç., & Eryılmaz, S. (2015). 21. Yüzyıl Becerileri Işığında FATİH Projesi Değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.

Wang, H. (2012). *A New Era Of Science Education: Science Teachers Perceptions And Classroom Practices Of Science, Technology, Engineering, And Mathematics (STEM) Integration*. (Doctoral dissertation). Retrieved from Proquest. (3494678).

Yang, W., Wu, R., & Li, J. (2021). Development and validation of the STEM Teaching Self-efficacy Scale (STSS) for early childhood teachers. *Current Psychology*, 1-9.

Yıldırım, B. (2020). Öğretmen Eğitimi Doğrultusunda Bir Model Eğitim: STEM Öğretmenleri Eğitim Modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 70-98

Yıldırım, B. & Şahin Topalcengiz, E. (2019) "STEM Pedagogical Content Knowledge Scale (STEMPCK): A Validity and Reliability Study," *Journal of STEM Teacher Education*, 53(2), DOI: <https://doi.org/10.30707/JSTE53.2Yildirim> Available at: <https://ir.library.illinoisstate.edu/jste/vol53/iss2/2>

## EK 1. İncelenen Çalışmaların Bilgileri

- A<sub>1</sub>. Sarı, K.(2022). *Sınıf öğretmeni adaylarının STEM e yönelik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- A<sub>2</sub>. Yıldırım, B. & Şahin Topalcengiz, E. (2019) "STEM Pedagogical Content Knowledge Scale (STEMPCK): A Validity and Reliability Study," *Journal of STEM Teacher Education*: Vol. 53: Iss. 2, Article 2. DOI: <https://doi.org/10.30707/JSTE53.2Yildirim> Available at: <https://ir.library.illinoisstate.edu/jste/vol53/iss2/2>
- A<sub>3</sub>. Rahman, N. A., Rosli, R., Rambely, A. S., Siregar, N. C., Capraro, M. M., & Capraro, R. M. (2022). Secondary school teachers' perceptions of STEM pedagogical content knowledge. *Journal on Mathematics Education*, 13(1), 119-134. <http://doi.org/10.22342/jme.v13i1.pp119-134>
- A<sub>4</sub>. Hasanah, S. S., Permasari, A., & Riandi, R. (2021). Online Professional Development for Improving Teacher's STEM PCK Competence, Can It Be An Alternative?(An Evaluation Using the CIPP Model). *Jurnal IPA ve Pembelajaran IPA*, 5(2), 162-171.
- A<sub>5</sub>. Smith, T., & Twaddle, J. (2023). STEM Pedagogical Content Knowledge of Preservice Teachers. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 8(1), 168-182.
- A<sub>6</sub>. Yang, W., Wu, R., & Li, J. (2021). Development and validation of the STEM Teaching Self-efficacy Scale (STSS) for early childhood teachers. *Current Psychology*, 1-9.
- A<sub>7</sub>. Güler Nalbantoğlu, F. (2023). *Development of Preservice Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge for Science, Technology, Engineering and Mathematics in the context of Lesson Study* (Doktora Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- A<sub>8</sub>. Yıldırım, B. (2018). STEM uygulamalarına yönelik öğretmen görüşünün incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 42-53.
- A<sub>9</sub>. Çayak, V. (2019). *Fen bilimleri deneylerinin STEM e yönelik teknolojik, pedagojik, alan bilgilerinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- A<sub>10</sub>. Ceran, E. (2021). *Elementary school teachers developing pedagogical content knowledge and beliefs about integrated STEM education through a Professional development knowledge* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- A<sub>11</sub>. Güngör, A. (2021). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının bütünlük STEM eğitimine yönelik teknolojik pedagojik alan bilgilerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Alanya.

- A<sub>12</sub>. Özcan, H., & Koştur, H. İ. (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretmenlerinin Stem Eğitime Yönelik Görüşleri. *Sakarya University Journal Of Education*, 8(4), 364-373.
- A<sub>13</sub>. Akçay, B., ve Avcı, F. (2022). Development of the STEM-Pedagogical Content Knowledge Scale for Preservice Teachers: Validity and Reliability Study. *Journal of Science Learning*, 5(1), 79-90.
- A<sub>14</sub>. Su Ling, L., Pang, V., & Lajium, D. (2020). A Case study of teachers 'pedagogical content knowledge in the implementation of integrated STEM education. *Jurnal Pendidikan Sains Dan Matematik Malaysia*, 10(1), 49- 64. Retrieved from <https://ejournal.upsi.edu.my/index.php/JPSMM/article/view/2657>
- A<sub>15</sub>. Kaya, V. H., & Elster, D. (2019). Environmental science, technology, engineering, and mathematics pedagogical content knowledge: teacher's professional development as environmental science, technology, engineering, and mathematics literate individuals in the light of experts 'opinions. *Science Education International*, 30(1).
- A<sub>16</sub>. Abdi, E., Deli, A., Afandi, A., & Astuti, I. (2022). Profil Kompetensi Science Technology Engginering Mathematic with Pedagogical Content Knowledge Guru Gen Z dan Milenial di Kalimantan Barat. *SAP (Susunan Artikel Pendidikan)*, 6(3).
- A<sub>17</sub>. Yıldırım, B., & Türk, C. (2018). Sınıf aday öğretmenlerinin STEM eğitime yönelik görüşleri: uygulamalı bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 195-213. <https://doi.org/10.24315/trkefd.310112>
- A<sub>18</sub>. Dunekacke, S., & Barentien, J. (2021). Research in early childhood teacher domain-specific professional knowledge—a systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(4), 633-648.
- A<sub>19</sub>. Moh'd, S. S., Uwamahoro, J., Joachim, N., & Orodho, J. A. (2021). Assessing the Level of Secondary Mathematics Teachers' Pedagogical Content Knowledge. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(6).
- A<sub>20</sub>. Putra, P. (2019). *The Development and Implementation of Pedagogical Content Knowledge in STEM Education for Pre-serviffce Science Teachers in Indonesia*. Yüksek Lisans Tezi, Endonezya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Endonezya.
- A<sub>21</sub>. Correia, M. & Baptista, M. (2022). Supporting the Development of Pre-Service Primary Teachers PCK and CK through a STEM Program. *Education Sciences*, 12(4), 258.
- A<sub>22</sub>. Faikhamta, C., Lertdechat, K. & Prasoblarb, T. (2020). The Impact of a PCKbased Professional Development Program on Science Teachers 'Ability to Teaching STEM. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia*, 43. 168 <https://myjms.mohe.gov.my/index.php/jsmesea/article/view/10145> adresinden alındı. (Erişim Tarihi:27.02.2023)
- A<sub>23</sub>. Gözüm, A. İ. C., Papadakis, S., & Kalogiannakis, M. (2022). Preschool teachers 'STEM pedagogical content knowledge: A comparative study of teachers in Greece and Turkey. *Frontiers in Psychology*, 13.

## Extended Abstact

### Purpose

It forms the basis of the emergence of STEM education in order to raise individuals equipped for the 21st century business world, together with contemporary education approaches. STEM

Education is an acronym consisting of the English initials of Science (Science), Technology (Technology), Engineering (Engineering), Mathematics (Mathematics). STEM; It is considered as a teaching approach in which science, technology, engineering and mathematics disciplines are given in an integrated and integrated way (Bybee, 2010). It emerges as a process in which science, technology, engineering and mathematics disciplines are given in an integrated way, and 21st century skills are tried to be gained to individuals, and solutions are produced for the problem situation from daily life (Breiner, Harkness, Johnson & Koehler, 2012; Sanders, 2009). Considering that there are teachers who are primarily responsible in formal and informal learning environments in terms of the development of countries in science teaching, which is one of the basic disciplines of STEM education, teachers should be equipped with sufficient pedagogical content knowledge and skills in STEM education (Guzey, Moore & Harvell, 2016).

When the literature is examined, there are many studies on STEM PCK (Abdi, Deli, Afandi & Astuti, 2022; Ceran, 2021; Güler Nalbantoğlu, 2023; Hasanah et al., 2022; Kaya & Elster, 2019; Özcan & Run, 2018; Sarı, 2022; Su Ling, Pang & Lajium, 2020; Yıldırım & Topal Cengiz, 2019). In addition, no study has been found in which the studies on STEMPCK in STEM education are handled as a whole and systematically and examined in depth.

### **Method**

In the research, it was aimed to examine the general situation as a result of the data obtained by using the qualitative research method of the studies conducted with teachers and teacher candidates on STEMPAB. For this purpose, document analysis was used in the study.

Document review includes the examination of written materials containing information about the case(s) targeted within the scope of the study. In qualitative studies, document analysis can be used as a data collection method alone, or it can be used together with other data collection methods (Yıldırım & Şimşek, 2018). The document review method is the systematic examination of existing documents or records as data sources, including the analysis of various sources containing information about the topics to be researched. The document review method is used to reach the data for the purpose of the study and to determine the findings from these data (Çepni, 2010). The study was carried out taking into account certain criteria. In the studies selected according to these criteria, YÖK National Thesis Center and Google Scholar, Dergipark, Scopus, Eric databases were used. In these studies, 5 theses; 3 of them are master's thesis, 2 of them are doctoral thesis, 18 articles. Articles made from theses were not included in the study. The year, purpose, sample,

method, data collection tools and results sections of the studies were examined. It has been taken into account that the studies should include the concepts of "STEM Education", "STEMPAB", "STEMPCK" and that these concepts should be given priority in their keywords and that the method should be clearly stated. The study is shaped around six basic questions:

### **Result**

Countries attach importance to STEM Education in order to meet the needs of individuals who can produce technology with the rapid development in fields such as science, technology, industry and defense. The knowledge and skills that teachers should have about STEM education are considered as STEMPCK level. It is thought that the high STEMPCK levels of the teachers will be effective in the quality of STEM education and the STEM literacy of the individuals to be trained. It is seen that the STEM education approach has been adopted with the renewed curriculum. For this reason, it is important for STEM teaching that teachers have knowledge and skills related to STEM education.

### **Conclusion and Discussion**

As a result of this research, when compared with the studies in the literature, it was determined that there were similar results. Ecevit, Yıldız, & Balcı (2022) examined the studies on STEM education in Turkey in their study, and the studies intensified since 2018, the studies carried out in 2020 included technological and online STEM applications due to the Covid-19 pandemic. aimed at increasing knowledge and skills.

When the distribution of the studies according to their keywords is examined, it is seen that the word "STEM Education" is mostly used in studies with STEMPCK content in STEM education. It is seen that "Pedagogical Content Knowledge" and "PCK" are used after the word STEM Education. When the distribution of the study is examined according to the sample, it is seen that the subject of STEMPCK in STEM education is mostly directed to the pre-service teacher/teacher group. This situation reveals that STEM education practices are based on the discipline of science. In the study of Bulut, Özkaya, Şahin, Tatlısu, & Çoşkun (2022), it contributed to the formation of awareness and positive attitude to science teacher candidates as a result of their STEM theoretical and practical training.

In the distribution of the study according to the method, it was determined that the most qualitative and mixed research method were used..In particular, the number of studies conducted with the quantitative research method can be increased so that STEMPCK in STEM education can be revealed in more detail. The most widely used of these scales, the "STEMPCK Scale" developed by Yıldırım & Topal Cengiz (2019), consists of 6 dimens. It is noteworthy that Kaya & Elster (2019) studied a more specific subject in STEM education with the E+STEM scale to examine the effect of the environment in STEM education on STEMPCK levels in their study. In the study of Çelebi & Özkan (2021), it was determined that the scale and interview form were mostly used as data collection tools in the studies on STEM education. In addition, when the literature is examined, it is stated that teachers have difficulties in STEM practices (Yıldırım, 2020).

**ETİK BEYAN:** “*STEM Pedagojik Alan Bilgisi Üzerine Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi*” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde açık erişimi bulunan makaleler incelenilmiş olup çalışmanın herhangi bir sürecinde gerçek kişi verileri kullanılmamıştır. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

## OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ SANAT EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ<sup>1</sup>

### EXAMINATION OF ATTITUDES OF PRE-SCHOOL TEACHER CANDIDATES TOWARDS ART EDUCATION

Hatice Nur GÜNGÖR<sup>2</sup>

Gül DALGAR<sup>3</sup>

Başvuru Tarihi: 13.06.2023 Yayına Kabul Tarihi:22.10.2023 DOI: 10.21764/maeuefd.1313847

(Araştırma Makalesi)

**Özet:** Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin görüşlerini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, karma araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 yılları arasında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Anabilim Dalı'nda öğrenimine devam eden 178 kadın ve 77 erkek olmak üzere toplam 255 okul öncesi öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri nicel verileri "Kişisel Bilgi Formu" ve "Sanat Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise katılımcıların görüşleri araştırmacılar tarafından hazırlanan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile aracılığıyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizi, SPSS 22 programı aracılığıyla, nitel verilerin analizi ise içerik analiziyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının sanata yönelik tutumların mezun olunan lise türüne, büyüdükleri yere göre ve sanatsal çalışma yapma durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik tutum puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca görüşmeye katılan okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitiminin önemi ve kazanımları doğrultusunda görüşler belirtmişlerdir.

**Anahtar Sözcükler:** Sanat, sanat eğitimi, tutum, okul öncesi dönem

**Abstract:** The purpose of this research is to examine the attitudes of pre-school teacher candidates towards art education in terms of various variables and to investigate the opinions of pre-school teacher candidates about art education. For this purpose, the research was conducted using the mixed research method. The study group of the research consists of a total of 255 pre-school teacher candidates, 178 women and 77 men, who continue their education at Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, Preschool Department, between 2020-2021. The data of the research were collected with quantitative data "Personal Information Form" and "Attitude Scale Towards Art Education". In the qualitative dimension of the research, the opinions of the participants were collected through the "Semi-Structured Interview Form" prepared by the researchers. The analysis of quantitative data was carried out through the SPSS 22 program, and the analysis of qualitative data was carried out by content analysis. As a result of the research, it is seen that the attitude scores of pre-school teacher candidates towards art education are high. In addition, pre-school teacher candidates who participated in the interview expressed their opinions regarding the importance and achievements of art education.

**Keywords:** Art, art education, attitude, preschool period

<sup>1</sup> Bu araştırma birinci yazarın, Dr. Öğr. Üyesi Gül DALGAR danışmanlığında, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2022 yılında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Bilim Uzmanı, Okul Öncesi Öğretmeni, Atakent Anaokulu, İstanbul/Türkiye, e-posta: hnrungor@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3800-5515

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Bölümü, e-posta: [guldalgar@mehmetakif.edu.tr](mailto:guldalgar@mehmetakif.edu.tr), ORCID: 0000-0002-3980-9128

## Giriş

Sanat eğitimi, geçmişten günümüze büyük sanat alanlarını kapsayacak biçimde, birbirinden farklı sanatsal faaliyetleri kapsayan eğitim olarak tanımlanmakta ve insanlar için duygu ve düşünceleri aktarma yeteneği olarak görülmektedir. Bu yeteneği keşfetme ve yaratıcılık becerilerini kullanarak hayallerini gerçekleştirme biçimidir. Bu süreçte insan kendini bağımsız hissettiği sürece orijinal, yaratıcı düşünce ve ürünler ortaya koyabilmektedir (Artut, 2009, s. 122; Bayraktar, 2019).

Sanat eğitimi, özellikle çocukların yaratıcı bireyler olarak yetiştirilmesi, estetik ve entelektüel gelişimlerinin desteklenmesinde, bir ülkede eğitim sisteminde önemli bir yerde bulunmaktadır (Akkurt & Boratov, 2018). Çocukların her yönden hızlı olduğu, dünyadaki pek çok uyarana karşı açık olduğu, tecrübeler edinerek sürekli öğrendiği (Senemoğlu, 2004, s. 307), özellikle okul öncesi dönemde sanat eğitiminin yeri oldukça önemlidir.

Okul öncesi eğitimde sanat eğitimi; çocukları hayata hazırlamakta, yaşamdan zevk almak için farklı yollar olabildiğini ortaya koymaktadır. Bu dönemden itibaren başlayan sanat eğitiminin, çocukların gelecekteki eğitim hayatına ve sosyal gelişimine olumlu yönde etkileri olduğunu göstermektedir. Çocukların gelişimsel süreçlerinde, bilişsel, fiziksel, duygusal, cinsel, ahlak, dil ve psiko-motor gelişimlerinin yanı sıra estetik ve entelektüel gelişimlerini de desteklemektedir. Sanat eğitiminin çocukların bütün gelişim alanlarına sağlayacağı faydalar kadar benlik ve ruh gelişimine getireceği katkılar oldukça önem taşımaktadır (Christian, 2010; Kurtuluş, 2005; Menzer, Bautista, Kheu, Keh & Bull, 2017; Uysal, 2005).

Okul öncesi eğitim kurumlarında sanat etkinlikleri birçok farklı yöntemle gerçekleştirilmektedir. Bu yöntemlerle verilecek olan sanat eğitimi, çocuğun yaratıcılık gelişimini destekleme ve estetik değerler anlamında ilerleme konusunda etkili olmaktadır (Abacı, 2000, s. 57; Farrington & Shewfelt, 2020). Çocukların, sanatı hayatlarının bir parçası haline getirmeleri, sanatı içselleştirmeleri ve yine sanatın uzman kişi ve kaliteli uyaranlarla sunulması gerekmektedir. Sanat eğitiminin nitelikli bir şekilde sunulması, çocuklarda estetik becerilerinin kalıcı hale gelmesini sağlayacaktır (Kurtuluş, 2005, s. 20). Yapılan çalışmalar özellikle sanat eğitiminin çocuklara farklı bakış açısı kazandırdığı, çocukların kendini ifade etme becerilerini destekleyerek, çok yönlü düşünmeyi ve yaratıcılığı geliştirdiğini göstermektedir (Christian, 2010; Eckhoff, 2008; Hilton ve diğerleri, 2015; Lobo & Winsler, 2006). Ayrıca okul öncesinde sanat eğitimi alan çocukların



rahatlama, sabır, azim, dikkat ve kavram gelişimi gibi beceriler kazandırdığı saptanmıştır (Bozoklu, 1994; Ersoy, 1993; Etike, 1995; Özdemir, 2008; Phillips, Gorton, Pinciotti & Sachdev, 2010; Ünal, 2006; Yolcu, 2009).

Çocukların her yönden gelişimi açısından pek çok katkısı bulunan sanat eğitiminin sağlıklı verilebilmesi için öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Çocukların gelişimlerine bağlı olarak verilecek sanat eğitimi ve uygulamaların bilgi birikimi ve doğru yöntemlerle gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Ünver, 2016). Bu nedenle hali hazırda öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine geçişlerinde, sanata yönelik olumlu ya da olumsuz tutumlarının büyük oranda belirleyici olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, daha çok okul öncesi öğretmenlerinin ve farklı bölümlerde öğrenim gören adayların sanat eğitimine yönelik tutumlarının incelendiği görülmekte (Ayaydın & Kurtuldu, 2010; Aykanat, 2018; Mollaoğlu, 2023), ancak okul öncesi öğretmen adayları ile ilgili çalışmaya rastlanılmamıştır. Okul öncesi dönem içerisinde sanat eğitiminin önemi, öğretmenlerin sanat eğitimi hakkında düşünceleri ve görüşleri üzerine yapılmış çalışmalar, sanat eğitiminin sunuluş biçimi ve uygulamada karşı karşıya gelinen güçlükler eğitimcilerin sanat eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesine gereksinim olduğu gerçeğini ortaya çıkarmıştır (Ayaydın & Kurtuldu, 2010; Aykanat, 2018; Kaya, 2014). Tüm bu deneyim ve donanımların kazanılmasında okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi, bu alanda farkındalık kazanılması açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın problemini; “Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır?” ve “Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin görüşleri nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlere yer verilmiştir.

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik tutumlarında mezun olunan lise türüne göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik tutumları öğrenim gördükleri sınıfa göre farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik tutumları anne eğitim seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitime yönelik tutumları büyüdükleri yere göre farklılaşmakta mıdır?
6. Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitime yönelik tutumları sanatsal çalışma yapıp yapmamalarına göre farklılaşmakta mıdır?
7. Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitime yönelik tutumları sanat eğitimi alıp almamalarına göre farklılaşmakta mıdır?
8. Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitime ilişkin görüşleri nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli, karma araştırma yöntemi olarak belirlenmiştir. Karma yöntem deseni; nicel ve nitel verilerin toplandığı ve her iki desenin de beraber kullanıldığı bir desen türüdür (Gay, Mills & Airasian, 2012, s. 37). Bu desen açıklayıcı sıralı desendir. Bu desenlemede nicel ağırlıklı yapılan araştırma nitel verilerle desteklenmektedir (Creswell & Creswell, 2003).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul öncesi Anabilim Dalı'nda öğrenimine devam eden toplam 330 öğretmen adayından araştırmaya gönüllü katılan 255 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken basit seçkisiz örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde evrende yer alan tüm birimlerin seçilme olasılığı eşit olmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2019, s. 88). Araştırmanın nitel kısmında araştırmaya gönüllü olarak katılan 255 okul öncesi öğretmen adayı arasından tesadüfi olarak seçilen 26 okul öncesi öğretmen adayı ile görüşülmüştür.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Değişkenler	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	178	69,8
	Erkek	77	30,2
	<b>Toplam</b>	<b>255</b>	<b>100,0</b>
Adayların Öğrenim Gördükleri Sınıf	1. sınıf	41	16,1
	2. sınıf	56	22,0
	3. sınıf	68	26,7
	4. sınıf	90	35,3
	<b>Toplam</b>	<b>255</b>	<b>100,0</b>
Adayların Mezun Oldukları Lise Türü	Meslek Liseleri	28	11,0
	İmam Hatip Lisesi	23	9,0
	Genel Lise veya Açık Lise	30	11,8
	Diğer Liseler (FL., AL., YDAL., vb.)	174	68,2
	<b>Toplam</b>	<b>255</b>	<b>100,0</b>
Anne Eğitim Seviyesi	Okur- yazar değil	7	2,7
	İlkokul	51	20,0
	Ortaokul	30	11,8
	Lise	93	36,5
	Fakülte/ yüksekokul	64	25,1
Lisansüstü	10	3,9	
<b>Toplam</b>	<b>255</b>	<b>100,0</b>	

	Kasaba/ köy	28	11,0
	İlçe	61	23,9
Adayların Büyüdükleri Yer	Şehir	87	34,1
	Büyükşehir	79	31,0
	<b>Toplam</b>	<b>255</b>	<b>100,0</b>
	Evet	96	37,6
Sanat Çalışması Yapma	Hayır	159	62,4
	<b>Toplam</b>	<b>255</b>	<b>100,0</b>
	Evet	48	18,8
Sanat Eğitimi Alma	Hayır	207	81,2
	<b>Toplam</b>	<b>255</b>	<b>100,0</b>

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan 255 okul öncesi öğretmen adayının, cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında 178'inin kadın ve 77'sinin erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların öğrenim gördükleri sınıfa göre dağılımlarına bakıldığında 41 kişiyle en az 1. sınıf, çoğunluğunun 90 kişiyle 4. sınıf olduğu görülmektedir. Katılımcıların mezun oldukları lise türüne göre dağılımlarına bakıldığında, çoğunluğunun Fen liseleri, Anadolu liseleri, Yabancı dil ağırlıklı vb. liselerden mezun oldukları görülmektedir. Katılımcıların annelerinin eğitim seviyelerine bakıldığında, çoğunluğunun fakülte veya yüksekokul mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyüdüğü yere göre dağılımlarına bakıldığında 28'inin kasaba veya köyde, 61'inin ilçede, 87'sinin şehirde ve 79'unun büyükşehirde büyüdüğü görülmektedir.

Katılımcıların daha önce sanatsal çalışma yapıp yapmama durumlarına bakıldığında, adayların 96'sının sanat çalışma yaptıklarını, 159'unun ise yapmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların sanat eğitimi alma durumlarına bakıldığında, çoğunluğunun sanat eğitimi almadıkları görülmektedir.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerine ulaşmak için, veri toplama aracı olarak Aykanat (2018) tarafından geliştirilen Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılmak üzere kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda okul öncesi öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin kapalı ve açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Araştırmada nitel verilerin toplanması amacıyla, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

## Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ve Güvenirlilik Analizi

Sanat Eğitime Yönelik Ölçeği, *Sanattan hoşlanma ve sanatın katkısı* boyutu 10 madde, *sanata yönelik olumsuz tutumlar* alt boyutu 7 madde, *iletişim artırıcı rolü* alt boyutu 3 madde ve *önemlilik rolü alt boyutu* 3 madde olmak üzere toplam dört alt boyut ve 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 2. alt boyut *sanata yönelik olumsuz tutumlar* ile 4. alt boyut *önemlilik rolü* alt boyut soruları ters kodlanmaktadır. Ölçek ‘‘kesinlikle katılmıyorum’’, ‘‘katılmıyorum’’, ‘‘kararsızım’’, ‘‘katılıyorum’’ ve ‘‘kesinlikle katılıyorum’’ seçeneklerinden oluşan 5’li Likert tipi bir formdan oluşmaktadır.

Araştırmada Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği’ne ait uygulamadan önce güvenilirlik analizleri Cronbach ’s Alpha hesaplanmış olup sonuçları Tablo 2’de gösterildiği gibidir.

Tablo 2

### *Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Güvenirlilik Analizi Sonuçları*

Ölçek ve Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Cronbach’s Alpha
Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Toplam	0,951
Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı Alt Boyutu	0,978
Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar Alt Boyutu	0,930
İletişim Artırıcı Rolü Alt Boyutu	0,961
Önemlilik Rolü Alt Boyutu	0,729

Tablo 2’de görüldüğü gibi Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği’nin toplamı için 0,95; *sanattan hoşlanma ve sanatın katkısı* alt boyutu için 0,97; *sanata yönelik olumsuz tutumlar* alt boyutu için 0,93; *iletişim artırıcı rolü* alt boyutu için 0,96; *önemlilik rolü* alt boyutu için 0,72 Cronbach’s Alpha değeri hesaplanmıştır. Buna göre ölçek ve *sanattan hoşlanma ve sanatın katkısı*; *sanata yönelik olumsuz tutumlar* 0,93; *iletişim artırıcı rolü alt boyutları* için oldukça güvenilir, *önemlilik rolü alt boyutu* için yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

***Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi.*** Araştırmada nitel verilerin toplanması amacıyla literatür taramasından sonra hazırlanan 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu 20 uzmana sunulmuştur. Uzmanlara tek tek mail yoluyla ulaşılarak, her bir soru için “uygun”, “uygun değil” ve “açıklama” olmak üzere üç bölümden oluşan “Uzman Değerlendirme Formu” gönderilmiştir. 9’u okul öncesi eğitim alanında çeşitli üniversitelerde görev yapmakta olan öğretim elemanı ve 6’sı mesleki deneyim yılı 5 yıldan fazla olan öğretmenden oluşan toplam 15 uzman, değerlendirme formundaki soruları inceleyerek geri dönüş yapmıştır. 5 tane uzmandan ise değerlendirmeye ilgili geri herhangi bir dönüt alınmamıştır.

Uzmanlar tarafından gelen dönütler doğrultusunda, görüşme sorularından 4 tanesinin çıkarılması karar verilmiş ve görüşme formu tekrar düzenlenerek son şekli verilmiştir. Böylece yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda belirtilmiştir:

Sanat eğitimi kavramı hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sanat eğitimi sizce hangi eğitim kademelerinde ve ne kadar süreyle verilmelidir? Neden?

Okul öncesi eğitimde, sanat eğitiminin çocuklara sağladığı katkılar hakkında ne düşünüyorsunuz?

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma sürecine başlamadan önce Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu’ndan 20/01/2021 tarih ve E.4152 sayılı etik izni alınmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarına araştırma ile ilgili e-posta aracılığıyla “Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu” iletilmiştir. Araştırmada nicel verileri elde etmek için kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Sanat Eğitime Yönelik Tutum

Ölçeği” web tabanlı Google Formlar aracılığıyla gönüllü katılımcılara uygulanmıştır. Araştırmanın nitel kısmında araştırmaya gönüllü olarak katılan 255 okul öncesi öğretmen adayına ölçek uygulandıktan sonra, adaylar arasından seçilen 26 okul öncesi öğretmen adayı ile görüşülmüştür. Gönüllü olarak araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler pandemi koşulları nedeniyle Zoom uygulaması aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Çalışmanın bağımlı değişkeni olan sanata yönelik tutumu ölçmek amacıyla kullanılan Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin toplam ve alt boyutlarına ait güvenilirlik analizleri Cronbach's Alpha hesaplanarak yapılmıştır (Tablo 2). Araştırmanın nicel değişkenlerinin dağılımı Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi ile değerlendirilmiş ve non-parametrik oldukları saptanmıştır (Tablo 3). Buna göre bağımlı değişkenlerin ikili grup kıyaslamaları için Mann-Whitney U Testi ve ikiden fazla kategoriye sahip olan grupların kıyaslamaları için de Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. Ayrıca ikiden fazla kategoriye sahip olan ordinal grupların kıyaslamaları için Jonckheere-Terpstra Testi kullanılmıştır.

Tablo 3

#### *Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin Normallik Analizi Sonuçları*

Ölçek ve Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	n	p
Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Toplam	0,236	255	0,000
Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı Alt Boyutu	0,234		0,000
Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar Alt Boyutu	0,270		0,000
İletişim Artırıcı Rolü Alt Boyutu	0,197		0,000
Önemlilik Rolü Alt Boyutu	0,179		0,000

Tablo 3'te görüldüğü üzere, Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda  $p < .05$  olması ölçekteki veri dağılımının normal dağılım göstermediği anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, vd., 2019). Bu nedenle nicel verileri için non-parametrik oldukları saptanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar tek tek deşifre edilerek excel dosyasına kaydedilmiştir. Çalışma grubu içerisindeki katılımcıların açık uçlu sorulara

verdikleri cevaplar iki farklı kodlayıcı tarafından içerik analizi ile incelenmiştir. Görüşme sonuçlarının güvenilirliği, iki kodlayıcı arasındaki ilişkiyi ölçen *Kappa uyum analizi* ile değerlendirilmiştir. Daha sonra katılımcıların cevapları tek tek incelenerek her soru için temalar oluşturulmuştur.

Bu araştırmada geçerli sayılan Kappa istatistiği kriterleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

*Kappa İstatistiği Kriterleri*

<b>κ</b>	<b>Yorum</b>
<0	Hiç uyuşma yok
0,0 – 0,20	Önemsiz uyuşma
0,21 – 0,40	Orta derecede uyuşma
0,41 – 0,60	Uyuşma var
0,61 – 0,80	Önemli derecede uyuşma
0,81 – 1,00	Neredeyse mükemmel uyuşma

Tablo 4'te yer alan Kappa istatistiğinin yorumlanmasında Landis ve Koch'un kriterleri kullanılmıştır (Tuna, 2020, s. 266).

Tablo 5'te nitel kısmında yer alan görüşme soruları ve uzmanların cevapları doğrultusunda elde edilen Kappa istatistik değerleri sunulmuştur.

Tablo 5

*Kappa Uyum Analizi Sonuçları*

<b>Uzman</b>	<b>Sorular</b>	<b>Kappa</b>	<b>p</b>
2	Sanat eğitimi kavramı hakkında ne düşünüyorsunuz?	,547	,000
2	Sanat eğitimi sizce hangi eğitim kademelerinde ve ne kadar süreyle verilmelidir? Neden?	,574	,000
2	Okul öncesi eğitimde, sanat eğitiminin çocuklara sağladığı katkılar hakkında ne düşünüyorsunuz?	,646	,000



Tablo 5’te sorulara yönelik uzmanların verdikleri yanıtlar arasındaki Kappa uyum analizi sonuçları görülmektedir. Analiz sonucuna göre uzmanlar arasında birinci ve ikinci soru için uyumun olduğu; üçüncü soru için önemli derecede uyumun olduğu söylenebilir.

## Bulgular ve Yorum

### Birinci Alt Problem

Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyete göre sanat eğitimine yönelik tutum ölçeği toplam ve alt boyutlarına ait puanların Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 6’ da sunulmuştur.

Tablo 6

*Katılımcıların Cinsiyete Göre Sanat Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Ölçek ve Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Grup	n	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	u	z	p
Sanat Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Toplam	Kadın	178	130,75	23274,00	6363,000	-0,908	0,364
	Erkek	77	121,64	9366,00			
Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı Alt Boyutu	Kadın	178	130,44	23218,00	6419,000	-0,814	0,416
	Erkek	77	122,36	9422,00			
Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar Alt Boyutu	Kadın	178	135,93	24195,00	5442,000	-2,757	0,006*
	Erkek	77	109,68	8445,00			
İletişim Artırıcı Rolü Alt Boyutu	Kadın	178	126,92	22592,00	6661,000	-0,369	0,712
	Erkek	77	130,49	10048,00			
Önemlilik Rolü Alt Boyutu	Kadın	178	126,68	22549,50	6618,500	-0,442	0,659
	Erkek	77	131,05	10090,50			

Tablo 6'ya göre okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda, adayların *Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar* alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür (*Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar* alt boyutu:  $u=5442,000$   $z=-2,757$   $p=0,006<0,05$ ). Sanat Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği' nin *Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar* alt boyutundan kadınların sıra ortalama puanlarının, erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu da erkek okul öncesi öğretmen adaylarının, kadın adaylara göre sanat eğitimine karşı daha yüksek bir olumsuz tutum içinde olduklarını göstermektedir. Ancak ölçek toplam puanı ve diğer alt boyut puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir.

### İkinci Alt Problem

Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik tutumları mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre sanat eğitimine yönelik tutum ölçeği toplam ve alt boyutlarına ait puanların Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

*Katılımcıların Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Sanat Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Kruskal- Wallis H Testi Sonuçları*

Ölçek ve Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Grup	n	Sıra Ortalamaları	sd	$\chi^2$	P
Sanat Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Toplam	Meslek Liseleri	28	135,36	3	6,942	0,074
	İmam Hatip Lisesi	23	127,91			
	Genel ve Açık Liseler	30	95,05			
	Diğer Liseler (FL., AL., YDAL., vb.)	174	132,51			
Sanat Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Toplam	Meslek Liseleri	28	135,41	3	5,617	0,132
	İmam Hatip Lisesi	23	122,67			

Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı Alt Boyutu	Genel ve Açık Liseler	30	99,62			
	Diğer Liseler (FL., AL., YDAL., vb.)	174	132,41			
Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar Alt Boyutu	Meslek Liseleri	28	120,45	3	2,342	0,504
	İmam Hatip Lisesi	23	121,35			
	Genel ve Açık Liseler	30	114,57			
	Diğer Liseler (FL., AL., YDAL., vb.)	174	132,41			
İletişim Artırıcı Rolü Alt Boyutu	Meslek Liseleri	28	146,05	3	3,951	0,267
	İmam Hatip Lisesi	23	132,15			
	Genel ve Açık Liseler	30	109,40			
	Diğer Liseler (FL., AL., YDAL., vb.)	174	127,75			
Önemlilik Rolü Alt Boyutu	Meslek Liseleri	28	123,20	3	4,716	0,194
	İmam Hatip Lisesi	23	127,74			
	Genel ve Açık Liseler	30	102,58			
	Diğer Liseler (FL., AL., YDAL., vb.)	174	133,19			

Tablo 7'ye göre okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitime yönelik tutumlarının mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmadığı görülmüştür (Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Toplam:  $p=0,074>0,05$ ).

### Üçüncü Alt Problem

Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik tutumları öğrenim gördükleri sınıfa göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal- Wallis H Testi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

*Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Sanat Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Kruskal- Wallis H Testi Sonuçları*

Ölçek ve Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Grup	n	Sıra Ortalamaları	sd	$\chi^2$	P
Sanat Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Toplam	1. sınıf	41	100,54	3	7,342	0,062
	2. sınıf	56	136,13			
	3. sınıf	68	127,84			
	4. sınıf	90	135,57			
Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı Alt Boyutu	1. sınıf	41	98,90	3	8,543	0,036*
	2. sınıf	56	139,74			
	3. sınıf	68	128,53			
	4. sınıf	90	133,55			
Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar Alt Boyutu	1. sınıf	41	121,46	3	1,510	0,680
	2. sınıf	56	123,02			
	3. sınıf	68	127,05			
	4. sınıf	90	134,79			
İletişim Artırıcı Rolü Alt Boyutu	1. sınıf	41	99,77	3	8,220	0,042*
	2. sınıf	56	139,13			

	3. sınıf	68	131,59			
	4. sınıf	90	131,23			
Önemlilik Rolü Alt Boyutu	1. sınıf	41	117,26	3	4,769	0,190
	2. sınıf	56	130,23			
	3. sınıf	68	117,26			
	4. sınıf	90	139,62			

\* 1. sınıf ve 2. sınıfta okuyan aday grupları arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8'e göre Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin *Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı* ile *İletişim Artırıcı Rolü alt boyutlarının* sıra ortalaması puanlarının öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir (*Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı Alt Boyutu*: 1. sınıf: n=7, 2. sınıf: n=30, 3. sınıf: n=93, 4. sınıf: n=64;  $\chi^2=17,776$  p=0,003<0,05 *İletişim Artırıcı Rolü Alt Boyutu*: 1. sınıf: n=7, 2. sınıf: n= 51, 3. sınıf: n=30, 4. sınıf: n=93;  $\chi^2=12,529$  p=0,028<0,05). Yapılan çoklu kıyaslama testleri sonucunda bu farklılıkların her iki alt boyutta da 1. sınıfta ve 2. sınıfta okuyan adaylar arasında olduğu gözlemlenmiştir. İkinci sınıfa geçen adayların sanattan daha fazla hoşlandıkları ve sanatın kendilerine daha çok katkı sağladığı düşünülebilir. Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin toplam ve diğer alt boyutlarına ilişkin sıra ortalaması puanlarının okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

#### **Dördüncü Alt Problem**

Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitime yönelik tutumları anne eğitim seviyesine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitime yönelik tutumlarının annelerinin eğitim seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal- Wallis H Testi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 9' da sunulmuştur.

Tablo 9

*Katılımcıların Anne Eğitim Seviyesine Göre Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Kruskal- Wallis H Testi Sonuçları*

Ölçek ve Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Grup	n	Sıra Ortalamaları	sd	$\chi^2$	P
Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Toplam	Okur- yazar değil	7	170,93	5	10,518	0,062
	İlkokul	51	122,55			
	Ortaokul	30	149,42			
	Lise	93	122,67			
	Fakülte/ yüksekokul	64	118,33			
	Lisansüstü	10	172,95			
Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı Alt Boyutu	Okur- yazar değil	7	203,86	5	17,776	0,003*
	İlkokul	51	111,11			
	Ortaokul	30	152,78			
	Lise	93	120,99			
	Fakülte/ yüksekokul	64	125,51			
	Lisansüstü	10	167,85			
Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar Alt Boyutu	Okur- yazar değil	7	168,64	5	7,616	0,179
	İlkokul	51	144,46			
	Ortaokul	30	126,27			
	Lise	93	123,87			
	Fakülte/ yüksekokul	64	115,92			
	Lisansüstü	10	136,50			
	Okur- yazar değil	7	168,21	5	12,529	0,028*

İletişim Artırıcı Rolü Alt Boyutu	İlkokul	51	114,28			
	Ortaokul	30	147,82			
	Lise	93	128,98			
	Fakülte/ yüksekokul	64	116,51			
	Lisansüstü	10	174,80			
Önemlilik Rolü Alt Boyutu	Okur- yazar değil	7	98,50	5	7,448	0,189
	İlkokul	51	131,26			
	Ortaokul	30	145,30			
	Lise	93	120,55			
	Fakülte/ yüksekokul	64	124,79			
	Lisansüstü	10	169,95			

\* İlkokul grubu ve okur- yazar olmayan grup arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 9'a göre Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin *Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı ile İletişim Artırıcı Rolü* alt boyutlarının sıra ortalama puanlarının annelerin eğitim seviyesine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir (*Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı Alt Boyutu*: Okur- yazar değil: n=7, İlkokul: n= 51, Ortaokul: n=30, Lise: n=93, Fakülte/ yüksekokul: n=64, Lisansüstü: n= 10;  $\chi^2=17,776$  p=0,003<0,05; *İletişim Artırıcı Rolü Alt Boyutu* Okur- yazar değil: n=7, İlkokul: n= 51, Ortaokul: n=30, Lise: n=93, Fakülte/ yüksekokul: n=64, Lisansüstü: n= 10;  $\chi^2=12,529$  p=0,028<0,05). Yapılan çoklu kıyaslama testleri sonucunda bu farklılıkların her iki alt boyutta da ilkökul ve okur yazar olmayan gruplar arasında olduğu gözlemlenmiştir Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin toplam ve diğer alt boyutlarına ilişkin sıra ortalama puanlarının annelerin eğitim seviyesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitime yönelik tutumlarının öğretmen adaylarının annelerinin eğitim seviyesine göre artış eğiliminde olup olmadığı Jonckheere-Terpstra Testi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

*Katılımcıların Anne Eğitim Seviyesine Göre Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Jonckheere-Terpstra Testi Sonuçları*

Ölçek ve Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Grup	n	Ortalama	Standart Sapma	jt	z	P
Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Toplam	Okur- yazar değil	7	109,00	11784,000	8671,500	-0,572	0,568
	İlkokul	51	97,18				
	Ortaokul	30	105,27				
	Lise	93	101,28				
	Fakülte/ yüksekokul	64	98,97				
	Lisansüstü	10	108,90				
Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı Alt Boyutu	Okur- yazar değil	7	49,29	12190,000	8666,500	0,050	0,960
	İlkokul	51	39,88				
	Ortaokul	30	46,60				
	Lise	93	43,71				
	Fakülte/ yüksekokul	64	42,64				
	Lisansüstü	10	47,70				
Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar Alt Boyutu	Okur- yazar değil	7	34,14	10815,000	8866,500	-2,167	0,030*
	İlkokul	51	32,47				
	Ortaokul	30	31,67				
	Lise	93	32,04				
	Fakülte/ yüksekokul	64	31,52				
	Lisansüstü	10	32,70				
	Okur- yazar değil	7	14,00	12111,000	7871,000	-0,074	0,941



İletişim Artırıcı Rolü Alt Boyutu	İlkokul	51	12,00				
	Ortaokul	30	13,70				
	Lise	93	13,01				
	Fakülte/ yüksekokul	64	12,14				
	Lisansüstü	10	14,40				
Önemlilik Rolü Alt Boyutu	Okur- yazar değil	7	11,57	12241,000	8905,000	8905,000	0,897
	İlkokul	51	12,82				
	Ortaokul	30	13,30				
	Lise	93	12,52				
	Fakülte/ yüksekokul	64	12,67				
	Lisansüstü	10	14,10				

Tablo 10'a göre okul öncesi öğretmen adaylarının Sanat Eğitimi Yönelik Tutum Ölçeği'nin *Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar alt boyutunda* anne eğitim seviyesi arttıkça sanat yönelik olumsuz tutumlarının azalma eğiliminde olduğu görülmektedir (*Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar Alt Boyutu*: jt=8866,500 z=-2,167 p=0,030<0,05).

Sanat Eğitimi Yönelik Tutum Ölçeği toplam ve diğer alt boyutlarında anne eğitim seviyesine göre herhangi bir eğilim görülmemektedir (Sanat Eğitimi Yönelik Tutum Ölçeği Toplam: jt=8671,500 z=-0,572 p=0,568>0,05; *Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı Alt Boyutu*: jt=8666,500 z=0,050 p=0,960>0,05; *İletişim Artırıcı Rolü Alt Boyutu*: jt=7871,000 z=-0,074 p=0,941>0,05; *Önemlilik Rolü Alt Boyutu*: jt=8905,000 z=8905,000 p=0,897>0,05).

## Beşinci Alt Problem

Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik tutumları büyüdükları yere göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik tutumlarının öğretmen adaylarının büyüdükları yere göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal- Wallis H Testi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

*Katılımcıların Büyüdükleri Yere Göre Sanat Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Kruskal- Wallis H Testi Sonuçları*

Ölçek ve Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Grup	n	Sıra Ortalamaları	sd	$\chi^2$	P
Sanat Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Toplam	Kasaba/ köy	28	128,14	3	5,762	0,124
	İlçe	61	115,76			
	Şehir	87	122,34			
	Büyükşehir	79	143,63			
Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı Alt Boyutu	Kasaba/ köy	28	127,64	3	5,211	0,157
	İlçe	61	113,89			
	Şehir	87	125,54			
	Büyükşehir	79	141,73			
Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar Alt Boyutu	Kasaba/ köy	28	134,41	3	4,663	0,198
	İlçe	61	119,30			
	Şehir	87	120,70			
	Büyükşehir	79	140,49			
İletişim Artırıcı Rolü Alt Boyutu	Kasaba/ köy	28	119,02	3	5,252	0,154
	İlçe	61	120,90			
	Şehir	87	122,11			
	Büyükşehir	79	143,15			
	Kasaba/ köy	28	126,16	3		

Önemlilik Rolü Alt Boyutu	İlçe	61	113,58
	Şehir	87	128,22
	Büyükşehir	79	139,54

Tablo 11'e göre okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik tutumlarının büyüdüğü yere göre farklılaşmadığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik tutumlarının öğretmen adaylarının büyüdüğü yere göre artış eğiliminde olup olmadığı Jonckheere-Terpstra Testi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

*Katılımcıların Büyüdükleri Yere Göre Sanat Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Jonckheere-Terpstra Testi Sonuçları*

Ölçek ve Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Grup	n	Ortalama	Standart Sapma	jt	Z	P
Sanat Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Toplam	Kasaba/ köy	28	98,61	649,641	12930,000	1,928	0,054
	İlçe	61	97,16				
	Şehir	87	100,44				
	Büyükşehir	79	104,97				
Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı Alt Boyutu	Kasaba/ köy	28	40,93	642,015	12916,500	1,930	0,054
	İlçe	61	41,25				
	Şehir	87	43,46				
	Büyükşehir	79	45,63				
Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar Alt Boyutu	Kasaba/ köy	28	32,61	615,928	12464,500	1,278	0,201
	İlçe	61	31,34				
	Şehir	87	31,75				
	Büyükşehir	79	32,68				
İletişim Artırıcı Rolü Alt Boyutu	Kasaba/ köy	28	12,25	626,334	12953,500	2,037	0,042*
	İlçe	61	12,43				
	Şehir	87	12,47				
	Büyükşehir	79	13,49				

Önemlilik Rolü Alt Boyutu	Kasaba/ köy	28	12,82	638,753	12830,500	1,805	0,071
	İlçe	61	12,15				
	Şehir	87	12,76				
	Büyükşehir	79	13,16				

Tablo 12’ye göre okul öncesi öğretmen adaylarının Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği *İletişim Artırıcı Rolü* alt boyutunda büyüdükleri yere göre puan ortalamalarının artma eğiliminde olduğu görülmektedir (*İletişim Artırıcı Rolü Alt Boyutu*:  $jt=12953,500$   $z=2,037$   $p=0,042<0,05$ ). Okul öncesi öğretmen adaylarının büyüdükleri yerlerde kasaba/köyden büyük şehire doğru katılımcıların tutum ölçeğinin *iletişim artırıcı rolü* alt boyutundan aldıkları puanın da arttığını göstermektedir. Bu durum adayların yaşadıkları yerdeki sanatsal etkinliklere ulaşım sağlamalarıyla açıklanabilir. Büyükşehirde büyüyen adayların diğerlerine göre daha fazla sanatsal etkinliklere katılmış olabildikleri düşünülebilir. Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin toplam ve diğer alt boyutlarında ortalama puanlarının, öğretmen adaylarının büyüdükleri yere göre herhangi bir eğilim görülmemektedir.

### Altıncı Alt Problem

Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitime yönelik tutumları sanatsal çalışma yapıp yapmamalarına göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının sanatsal çalışma yapıp yapmama durumuna göre Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ve alt boyutlarına ait puanların Mann- Whitney U Testi sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

*Katılımcıların Sanatsal Çalışma Yapıp Yapmama Durumuna Göre Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Ölçek ve Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Grup	n	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	u	Z	P																																												
Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Toplam	Evet	96	128,88	12372,50	7547,500	-0,148	0,882																																												
	Hayır	159	127,47	20267,50				Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı Alt Boyutu	Evet	96	128,85	12369,50	7550,500	-0,145	0,885	Hayır	159	127,49	20270,50	Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar Alt Boyutu	Evet	96	120,80	11596,50	6940,500	-1,280	0,200	Hayır	159	132,35	21043,50	İletişim Artırıcı Rolü Alt Boyutu	Evet	96	128,20	12307,50	7612,500	-0,036	0,972	Hayır	159	127,88	20332,50	Önemlilik Rolü Alt Boyutu	Evet	96	129,34	12416,50	7503,500	-0,229	0,819
Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı Alt Boyutu	Evet	96	128,85	12369,50	7550,500	-0,145	0,885																																												
	Hayır	159	127,49	20270,50				Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar Alt Boyutu	Evet	96	120,80	11596,50	6940,500	-1,280	0,200	Hayır	159	132,35	21043,50	İletişim Artırıcı Rolü Alt Boyutu	Evet	96	128,20	12307,50	7612,500	-0,036	0,972	Hayır	159	127,88	20332,50	Önemlilik Rolü Alt Boyutu	Evet	96	129,34	12416,50	7503,500	-0,229	0,819	Hayır	159	127,19	20223,50								
Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar Alt Boyutu	Evet	96	120,80	11596,50	6940,500	-1,280	0,200																																												
	Hayır	159	132,35	21043,50				İletişim Artırıcı Rolü Alt Boyutu	Evet	96	128,20	12307,50	7612,500	-0,036	0,972	Hayır	159	127,88	20332,50	Önemlilik Rolü Alt Boyutu	Evet	96	129,34	12416,50	7503,500	-0,229	0,819	Hayır	159	127,19	20223,50																				
İletişim Artırıcı Rolü Alt Boyutu	Evet	96	128,20	12307,50	7612,500	-0,036	0,972																																												
	Hayır	159	127,88	20332,50				Önemlilik Rolü Alt Boyutu	Evet	96	129,34	12416,50	7503,500	-0,229	0,819	Hayır	159	127,19	20223,50																																
Önemlilik Rolü Alt Boyutu	Evet	96	129,34	12416,50	7503,500	-0,229	0,819																																												
	Hayır	159	127,19	20223,50																																															

Tablo 13'e göre okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitime yönelik tutumlarının sanatsal çalışma yapma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda adayların Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının farklılaşmadığı görülmüştür.

## Yedinci Alt Problem

Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitime yönelik tutumları sanat eğitimi alıp almamalarına göre farklılaşmakta mıdır? Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimi alıp almama durumuna göre sanat eğitime yönelik tutum ölçeği toplam ve alt boyutlarına ait puanların Mann-Whitney U sonuçları Tablo 14’ de sunulmuştur.

Tablo 14

### *Katılımcıların Sanat Eğitimi Alıp Almama Durumuna Göre Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Ölçek ve Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Grup	n	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	u	Z	P																																												
Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Toplam	Evet	48	116,56	5595,00	4419,000	-1,195	0,232																																												
	Hayır	207	130,65	27045,00				Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı Alt Boyutu	Evet	48	125,42	6020,00	4844,000	-0,273	0,785	Hayır	207	128,60	26620,00	Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar Alt Boyutu	Evet	48	106,26	5100,50	3924,500	-2,395	0,017*	Hayır	207	133,04	27539,50	İletişim Artırıcı Rolü Alt Boyutu	Evet	48	119,21	5722,00	4546,000	-0,952	0,341	Hayır	207	130,04	26918,00	Önemlilik Rolü Alt Boyutu	Evet	48	135,14	6486,50	4625,500	-0,758	0,448
Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı Alt Boyutu	Evet	48	125,42	6020,00	4844,000	-0,273	0,785																																												
	Hayır	207	128,60	26620,00				Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar Alt Boyutu	Evet	48	106,26	5100,50	3924,500	-2,395	0,017*	Hayır	207	133,04	27539,50	İletişim Artırıcı Rolü Alt Boyutu	Evet	48	119,21	5722,00	4546,000	-0,952	0,341	Hayır	207	130,04	26918,00	Önemlilik Rolü Alt Boyutu	Evet	48	135,14	6486,50	4625,500	-0,758	0,448	Hayır	207	126,35	26153,50								
Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar Alt Boyutu	Evet	48	106,26	5100,50	3924,500	-2,395	0,017*																																												
	Hayır	207	133,04	27539,50				İletişim Artırıcı Rolü Alt Boyutu	Evet	48	119,21	5722,00	4546,000	-0,952	0,341	Hayır	207	130,04	26918,00	Önemlilik Rolü Alt Boyutu	Evet	48	135,14	6486,50	4625,500	-0,758	0,448	Hayır	207	126,35	26153,50																				
İletişim Artırıcı Rolü Alt Boyutu	Evet	48	119,21	5722,00	4546,000	-0,952	0,341																																												
	Hayır	207	130,04	26918,00				Önemlilik Rolü Alt Boyutu	Evet	48	135,14	6486,50	4625,500	-0,758	0,448	Hayır	207	126,35	26153,50																																
Önemlilik Rolü Alt Boyutu	Evet	48	135,14	6486,50	4625,500	-0,758	0,448																																												
	Hayır	207	126,35	26153,50																																															

Tablo 14’e göre okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitime yönelik tutumlarının sanat eğitimi alıp almama durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda, adayların *Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar Alt Boyut* puanlarının

anamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür (*Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar Alt Boyutu*:  $u=3924,500$   $z=-2,395$   $p=0,017<0,05$ ). Sanat Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği'nin *Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar alt boyutundan* sanat eğitimi almayanların sıra ortalama puanlarının, sanat eğitimi alanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir (*Sanat Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Toplam*:  $u=4419,000$   $z=-1,195$   $p=0,232>0,05$ ; *Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı Alt Boyutu*:  $u=4844,000$   $z=-0,273$   $p=0,785>0,05$ ; *İletişim Artırıcı Rolü Alt Boyutu*:  $u=4546,000$   $z=-0,952$   $p=0,341>0,05$ ; *Önemlilik Rolü Alt Boyutu*:  $u=4625,500$   $z=-0,758$   $p=0,448>0,05$ ). Bu da sanat eğitimi alan okul öncesi öğretmen adaylarının, sanat eğitimi almayanlara göre sanat eğitimine karşı daha yüksek bir olumsuz tutum içinde olduklarını göstermektedir.

### Sekizinci Alt Problem

Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine ilişkin görüşleri nasıldır? sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmada “Sanat eğitimi kavramı hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusunun uzman değerlendirmelerine ilişkin frekans analizi sonuçları Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15

#### *Katılımcıların Sanat Eğitimi Kavramına İlişkin Görüşleri*

Uzman	Görüşler	n	%
1	(1) Gelişim için gereklidir.	4	15,4
	(2) Herkes için verilmesi gereken bir eğitimidir.	11	42,3
	(3) Yaratıcılığı geliştirir.	2	7,7
	(4) Pek çok yönden önemlidir.	3	11,5
	(5) Ruhu yüceltir.	4	15,4
	(6) Farklı bakış açısı kazandırır.	2	7,7
2	(1) Gelişim için gereklidir.	3	11,5
	(2) Herkes için verilmesi gereken bir eğitimidir.	10	38,5
	(3) Yaratıcılığı geliştirir.	2	7,7
	(4) Pek çok yönden önemlidir.	6	23,1
	(5) Ruhu yüceltir.	3	11,5

(6) Farklı bakış açısı kazandırır.

2

7,7

Tablo 15'e göre araştırmanın nitel bölümünde uzman 1'in değerlendirmesine göre; "Sanat eğitimi kavramı hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusuna 26 katılımcıdan 4'ü "Gelişim için gereklidir." yanıtını, 11'i "Herkes için verilmesi gereken bir eğitimidir." yanıtını, 2'si "Yaratıcılığı geliştirir." yanıtını, 3'ü "Pek çok yönden önemlidir." yanıtını, 4'ü "Ruhu yüceltir." yanıtını ve 2'si "Farklı bakış açısı kazandırır." yanıtını vermiştir. Uzman 2'nin değerlendirmesine göre; "Sanat eğitimi kavramı hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusuna 26 katılımcıda 3'ü "Gelişim için gereklidir." yanıtını, 10'u "Herkes için verilmesi gereken bir eğitimidir." yanıtını, 2'si "Yaratıcılığı geliştirir." yanıtını, 6'sı "Pek çok yönden önemlidir." yanıtını, 3'ü "Ruhu yüceltir." yanıtını ve 2'si "Farklı bakış açısı kazandırır." yanıtını vermiştir.

Sanat eğitimi kavramı hakkında ne düşünüyorsunuz? sorusunda Pek çok yönden önemlidir kategorisine Katılımcı 3, "Bireyin gelişimini olumlu yönde etkileyen sanat eğitimi her bireyin bilişsel, duygusal ve fiziksel olarak gelişimi için çok gereklidir. Zihinsel olarak farklı bakış açıları kazandıran, kendi yeteneklerinizi keşfetmemizi sağlayan sanat eğitiminin alınması birçok yönden önemlidir", Herkes için verilmesi gereken bir eğitimidir kategorisine Katılımcı 4, "Sanat eğitiminin herkese verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Belirli derslerin eğitimini her şekilde alıyoruz zaten. Sanat eğitiminin çok önemli olduğunu düşünüyorum" şeklinde yanıt vermiştir.

Araştırmada "Sanat eğitimi sizce hangi eğitim kademelerinde, ne kadar süreyle verilmelidir? Neden?" sorusunun uzman değerlendirmelerine ilişkin frekans analizi sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

*Katılımcıların Sanat Eğitiminin Verilmesi Gereken Kademe ve Süreye İlişkin Görüşleri*

Uzman	Görüşler	N	%
1	(1) Tüm kademelerde verilmelidir.	15	57,7
	(2) Kişiye göre değişir.	7	26,9
	(3) Haftada birkaç gün verilmelidir.	1	3,8
	(4) Haftada birkaç saat verilmelidir.	3	11,5



Uzman	Görüşler	N	%
2	(1) Tüm kademelerde verilmelidir.	19	73,1
	(2) Kişiyeye göre değişir.	2	7,7
	(3) Haftada birkaç gün verilmelidir.	2	7,7
	(4) Haftada birkaç saat verilmelidir.	3	11,5

Tablo 16'ya göre araştırmanın nitel bölümünde uzman 1'in değerlendirmesine göre; "Sanat eğitimi sizce hangi eğitim kademelerinde, ne kadar süreyle verilmelidir? Neden?" sorusuna 26 katılımcıda 15'i "Tüm kademelerde verilmelidir." yanıtını, 7'si "Kişiyeye göre değişir." yanıtını, 1'i "Haftada birkaç gün verilmelidir." yanıtını ve 3'ü "Haftada birkaç saat verilmelidir." yanıtını vermiştir. Uzman 2'nin değerlendirmesine göre; "Sanat eğitimi hangi eğitim kademelerinde, ne kadar süreyle verilmelidir? Neden?" sorusuna 26 katılımcıda 19'u "Tüm kademelerde verilmelidir." yanıtını, 2'si "Kişiyeye göre değişir." yanıtını, 2'si "Haftada birkaç gün verilmelidir." yanıtını ve 3'ü "Haftada birkaç saat verilmelidir." yanıtını vermiştir.

Sanat eğitimi sizce hangi eğitim kademelerinde, ne kadar süreyle verilmelidir? Neden? sorusunda Tüm kademelerde verilmelidir kategorisine Katılımcı 1, "Tüm enerjilerini ve hayal güçlerini kullanabildikleri okul öncesi dönemde ağırlıklı olarak eğitimin tüm kademelerinde verilmelidir.", Kişiyeye göre değişir kategorisine Katılımcı 4, "Bu eğitimi alan kişiyeye bağlı. Kendini yeterli gördüğü kadar bu eğitimi alabilir.", Haftada birkaç gün verilmelidir kategorisine Katılımcı 15, "Anasınıfında başlamalı hatta okula başlamadan önce üç yaşlarındayken de başlayabilir. İlköğretim ortaöğretim boyunca verilmeli. Ama çocuğu sıkmayacak şekilde verilmelidir. Mesela haftada 2-3 gün belli saatler içerisinde çok fazlası soğutabilir eğitimden." şeklinde yanıt vermiştir.

Araştırmada "Okul öncesi eğitimde, sanat eğitiminin çocuklara sağladığı katkılar hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusunun uzman değerlendirmelerine ilişkin frekans analizi sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

*Katılımcıların Sanat Eğitiminin Çocuklara Sağladığı Katkılar Hakkındaki Görüşleri*

Uzman	Sorular	N	%
1	(1) Farklı bakış açısı kazandırır.	4	15,4
	(2) Kişisel gelişim sağlar.	10	38,5
	(3) Hayal gücünü destekler.	4	15,4
	(4) Yaratıcılığı geliştirir.	6	23,1
	(5) Çok yönlü düşünmeyi sağlar.	2	7,7
2	(1) Farklı bakış açısı kazandırır.	2	7,7
	(2) Kişisel gelişim sağlar.	8	30,8
	(3) Hayal gücünü destekler.	3	11,5
	(4) Yaratıcılığı geliştirir.	9	34,6
	(5) Çok yönlü düşünmeyi sağlar.	4	15,4

Tablo 17'e göre araştırmanın nitel bölümünde uzman 1'in değerlendirmesine göre; "Okul öncesi eğitimde, sanat eğitiminin çocuklara sağladığı katkılar hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusuna 26 katılımcıda 4'ü "Farklı bakış açısı kazandırır." yanıtını, 10'u "Kişisel gelişim sağlar." yanıtını, 4'ü "Yaratıcılığı geliştirir." yanıtını ve 6'sı "Çok yönlü düşünmeyi sağlar." yanıtını vermiştir. Uzman 2'nin değerlendirmesine göre; "Okul öncesi eğitimde, sanat eğitiminin çocuklara sağladığı katkılar hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusuna 26 katılımcıda 2'si "Farklı bakış açısı kazandırır." yanıtını, 8'i "Kişisel gelişim sağlar." yanıtını, 3'ü "Yaratıcılığı geliştirir." yanıtını ve 4'ü "Çok yönlü düşünmeyi sağlar." yanıtını vermiştir.

Okul öncesi eğitimde, sanat eğitiminin çocuklara sağladığı katkılar hakkında ne düşünüyorsunuz? sorusunda Hayal gücünü destekler kategorisine Katılımcı 6, "Çocukların sınırsız bir hayal gücü vardır, sanat eğitimi de bu hayal gücünü destekleyen bir aktivitedir" Kişisel gelişim sağlar kategorisine Katılımcı 5, "Kişisel gelişimlerini sağlar. Çocukların kendilerini keşfetmelerine

yardımcı olur.”, Yaratıcılığı geliştirir kategorisine Katılımcı 26, “Çocuğun yaratıcılığını geliştirir. Ayrıca farklı düşünme yeteneği farklı bakış açısı geliştirir.” şeklinde yanıt vermiştir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitime ilişkin görüşlerini araştırmaktır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitime yönelik tutum puanlarının yüksek olduğu söylenebilir. Aykanat’ın (2018) okul öncesi öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin sanat eğitime yönelik olumlu tutum sergiledikleri bu araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Elde edilen bulgular yapılmış olan diğer araştırmalarla (Afacan, 2016; Umuzdaş & Kızıklı, 2018; Koca, 2013; Magsamen & Battro, 2011; Szecsi, 2008; Umuzdaş & Umuzdaş, 2015;) benzerlik göstermektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitime yönelik tutumlarında cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte yapılan diğer araştırmalarda da öğrencilerin sanat eğitimi derslerine yönelik tutumlarında cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılığın olmadığı görülmektedir (Kayabaş, 2021; Koca, 2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitime yönelik tutumlarında ortalama puanlara göre erkek öğretmen adaylarının, kadın öğretmen adaylarına göre sanat eğitime karşı daha olumsuz tutum içinde olduklarını göstermektedir. Benzer bir araştırmalarda da öğretmen adaylarının sanata yönelik tutumlarının cinsiyete göre kadınların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tan, 2006; Baysal & Dıvrak, 2020). Bu sonucun erkek öğretmen adaylarının oldukları sanat eğitiminin niteliği, eğitimden memnuniyetleri ve algıladıkları yeterlilik düzeyinden kaynaklandığı da düşünülebilir (Akyıldız, 2016). Ayrıca toplumsal cinsiyet rollerinin de etkisiyle kadın öğretmen adaylarının ders dışı sanat etkinliklerine daha fazla ilgi göstermelerinin etkili olabileceği de söylenebilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitime yönelik tutumlarının, mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durumun okul öncesi öğretmen adaylarının mezun oldukları liselerde yer alan sanat derslerinin içeriklerinin benzer olmasından kaynaklandığı öne sürülebilir. Benzer şekilde Dilmaç ve Öztürk’ün (2016) çalışmalarında farklı öğrenim kurumlarındaki

öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitime yönelik tutumlarının, öğrenim görülen sınıfa göre anlamlı olarak farklılaştığı söylenebilir. Alanyazında yer alan diğer çalışmalara bakıldığında farklı öğrenim kademelerindeki öğrencilerin sanata yönelik tutumların farklılaştığı (Aslan ve Gökdemir, 2018; Aslantaş, 2014; Ayaydın & Kurtuldu, 2010; Dilmaç & Öztürk, 2016; Kayabaş, 2021) görülmekle birlikte, Baysal ve Dıvrak'ın (2020) yaptıkları çalışmada ise farklılaşmadığı görülmüştür. Yapılan diğer araştırmalarda, öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça tutum düzeylerinin düştüğü yönünde bir sonuca varılmıştır (Dilmaç & Öztürk, 2016; Tan, 2006).

Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitime yönelik tutumlarının, annelerin eğitim seviyesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı söylenebilir. Bu sonuca benzer nitelikte olan çalışmalarda da farklı düzeylerde öğrenim gören öğrencilerin sanat eğitimi derslerine yönelik tutumlarının, ebeveynlerinin sosyo-ekonomik statülerinin ve almış oldukları eğitimlerin anlamlı farklar oluşturmadığı tespit edilmiştir (Öztürk & Göktaş, 2017; Tan, 2006 Philips, 2003). Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitime yönelik tutumlarında *Sanattan hoşlanma ve sanatın katkısı ile iletişim artırıcı rolü* alt boyutunda anne eğitim seviyesine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Anne eğitim seviyesi arttıkça sanat eğitime yönelik olumsuz tutumlar azalma eğilimi göstermektedir. Bu sonucun eğitim seviyesi yüksek annelerin eğitim süreçlerinde sanat eğitime yer verme süreleri ve şekillerinden kaynaklı olduğu öne sürülebilir. Baysal ve Dıvrak'ın (2020) çalışmasında bu sonuca benzer olarak öğretmen adaylarının sanata yönelik tutumlarının ebeveyn eğitim seviyesine göre farklılaştığı görülmüştür.

Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitime yönelik tutumlarının, büyüdüleri yere göre farklılaşmadığı söylenebilir. Bu sonuca ilişkin olarak okul öncesi öğretmen adaylarının büyüdüleri yerlerdeki sanata ulaşılabilirlik, sanat eğitimi olanaklarının artması gibi faktörler neden olabilir. Bu bulguya dair yapılan diğer araştırmalarda da benzer sonuçlara rastlanmış olup sanat eğitime yönelik tutumların yaşanılan yere göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır (Baysal & Dıvrak, 2020; Dilmaç & Öztürk, 2016).

Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitime yönelik tutumlarının, daha önce sanatsal çalışma yapıp yapmamalarına göre farklılaşmadığı söylenebilir. Araştırmanın bu sonucuna yönelik okul

öncesi öğretmenleri ile yaptıkları farklı bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin bir sanat dalı ile uğraştıklarını veya uğraşmak istediklerini ve bu sanat dallarından en çok görsel sanat dalı ile uğraşmak istedikleri ortaya konmuştur (Baydar, Pınarcık & Yazıcı, 2016).

Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitime yönelik tutumlarının, daha önce sanat eğitimi alıp almamalarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı söylenebilir. Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği' nin *Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar* alt boyutunda sanat eğitimi alan okul öncesi öğretmen adaylarının, sanat eğitimi almayan öğretmen adaylarına göre sanat eğitime karşı daha yüksek olumsuz tutum içinde olduklarını göstermektedir. Bu çalışmada sanat eğitimi almanın, sanat eğitime karşı olumsuz tutumları azaltması beklense de katılımcıların aldıkları eğitimden memnuniyet düzeyleri, eğitimin yeterlilik düzeyleri gibi durumların bu sonuçta etkili olduğu düşünülebilir. Benzer olarak Yılmaz ve Eren (2016) eğitim sendikası üyeleri üzerine yaptıkları bir çalışmada sendika üyelerinin öğretmen yetiştiren programları sanatsal yeterlilik kazandırma potansiyelleri konusunda yetersiz bulmaları gösterilebilmektedir.

Araştırmanın nitel bulgularına ait sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmen adaylarından sanat eğitimi kavramı hakkında elde edilen görüşler arasında pek çok yönden önemli ve gelişim için gerekli olduğu, herkes için verilmesi gereken bir eğitim olduğu ve farklı bakış açıları kazandırdığı yer almaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarından bir kısmının sanat eğitiminin tüm kademelerde verilmesi gerektiğini düşünürken, bir kısmı eğitimin kişiye göre değiştiğini belirtmiştir. Benzer olarak, araştırmacılar insanı duygu, davranış ve bilgi boyutları ile bir bütün olarak değerlendiren sanat eğitiminin yaşam boyu içerisinde olması gerektiği; buna bağlı olarak sanat eğitiminin okul öncesi dönem itibarıyla verilmeye başlaması gerektiğini savunmuşlardır (Ünver, 2016; Alakuş & Mercin, 2007).

Okul öncesi öğretmen adayları, okul öncesi eğitimde sanat eğitiminin çocuklara sağladığı katkılara dair farklı bakış açısı kazandırdığını, kişisel gelişim sağladığını, yaratıcılığı geliştirdiğini ve çok yönlü düşünmeyi sağladığını ifade etmişlerdir. Sanat eğitiminin çocuklara sağladığı katkılara yönelik yapılan diğer çalışmalar da araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Hilton ve diğerleri, 2015; Lobo & Winsler, 2006). Okul öncesi dönemde çocukların sanat eğitimi almalarının hayata karşı daha geniş bir bakış açısı sergilediklerini ifade kendilerini ifade etme becerileri kazanmalarına katkı sağladığını belirtmiştir (Christian, 2010; Eckhoff, 2008). Ayrıca okul öncesinde sanat eğitiminin rahatlama, sabır, azim, dikkat ve kavram gelişimi gibi beceriler

kazandırdığı ifade edilmiştir (Bozoklu, 1994; Etike, 1995; Ersoy, 1993; Magsamen & Battro, 2011; Özdemir, 2008; Phillips, Gorton, Pinciotti & Sachdev, 2010; Ünal, 2006; Yolcu, 2009).

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak, okul öncesi öğretmen adaylarında sanatsal anlayışın oluşabilmesi ve tutumlarını olumlu yönde iyileştirmek için, öğretmen adaylarına yönelik yaratıcı ve teşvik edici eğitim ortamlarının oluşturulması önerilebilir.

### Kaynaklar

- Abacı, O. (2000). *Okul öncesi dönem çocuklarında görsel sanat eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Afacan, Ş. (2016, Mart). 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. 1. Uluslararası İletişim, Edebiyat, Müzik ve Sanat Çalışmalarında Güncel Yaklaşımlar Kongre'sinde sunulan sözlü bildiri, Kocaeli.
- Akyıldız, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sanat ve estetik alanla ilgili yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 71-82.
- Alakuş, A. O. & Mercin, L. (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 14-20.
- Artut, K. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Aslan, S. & Gökdemir, M. A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(2), 53-63.
- Aslantaş, S. (2014). Görsel sanatlar dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 185-196.
- Ayaydın, A. & Kurtuldu, M. K. (2010). Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin tutumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 1-8.
- Aykanat, E. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimine yönelik tutumlarını belirlemek üzere ölçek geliştirme çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baydar, B., Pınarcık, Ö. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sanata ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 74-88.
- Bayraktar, İ. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesinde sanat eğitimine yönelik görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

- Baysal, Z. N. & Dıvrak, M. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının sanata yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 4(2), 44-55.
- Bozoklu, F. (1994). *Okul öncesi çağındaki dört, beş ve altı yaş grubu çocukların tercih ettikleri oyun köşeleri ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı, Ankara.
- Christian, R. W. (2010). *Visual perception in school-aged children: a psychometric study of the correlation between computer-based and paper-based scores on the motor-free visual perception test*. (Unpublished Master's Thesis). East Carolina University, Greenville.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. (2003). Research design. *Thousand Oaks, CA: Sage Publications*, 4(4), 155-179.
- Dilmaç, O. & Öztürk, D. (2016). Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-7.
- Eckhoff, A. (2008). The importance of art viewing experiences in early childhood visual arts: the exploration of a master art teacher's strategies for meaningful early arts experiences. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 463-472.
- Ersoy, A. (1993). Sanat eğitiminin genel eğitime katkısı. *Artist Dergisi*, 17, 39-40.
- Etike, S. (1995). *Sanat eğitimi yazıları*. Ankara: İlke Yayınevi.
- Gay, L., Mills, G. & Airasian, P. (2012). *Overview of qualitative research. Educational research: Competencies for analysis and applications*. USA: Pearson Education, Inc.
- Hilton, C., Saunders, J., Henley, J., Henriksson-Macaulay, L. & Welch, G. F. (2015). European Music Portfolio (EMP). Maths: Sounding Ways Into Mathematics: A Review of Literature.
- Kayabaş, G. (2021). *Resim-iş ve müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin sanat eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi: Erzincan ili örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Koca, Ş. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 209-222.
- Kurtuluş, Y. (2005). *Estetik eğitiminde sanat biliminin rolü sanat bilimi ve sanat eğitimi uygulamaları*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Lobo, Y. B. & Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers. *Social Development*, 15(3), 501-519.
- Magsamen, S. H. & Battro, A.M. (2011). Understanding how the arts can enhance learning. *Mind, Brain and Education*, 5(1), 1-2.

- Menzer, D., Bautista, A., Khiu., E., Keh, J.S., & Bull, R. (2017). Singapore preschool teachers engagement in Professional development: Frequency, perceived usefulness and relationship with self-efficacy beliefs. *Psychology, Society Education*, 9(2), 181-199.
- Mollaoğlu, S. (2023). Investigation of the Attitudes to Contemporary Art of the Students Continuing their Education in the Field of Art Education / Sanat Eğitimi Alanında Eğitimlerini Sürdüren Öğrencilerin Güncel Sanata Yönelik Tutumlarının İncelenmesi . e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi , 14 (1) , 299-3112.
- Özdemir, T. A. (2008). *Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik yeterlilikleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Öztürk, D. & Göktaş, Y. (2017). Görsel sanatlar öğretimine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 683-692.
- Phillips, R. D., Gorton, R. L., Pinciotti, P., & Sachdev, A. (2010). Promising findings on preschoolers' emergent literacy and school readiness in arts-integrated early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 38(2), 111–122.
- Philips, S.L. (2003). *Contributing factors to music attitude in sixth-seventh and eighth-grade students* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Iowa, United States of America.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim.* Ankara: Gazi Kitabevi.
- Szecsı, T. (2008). Teaching strategies: creative drama in preschool curriculum: teaching strategies implemented in Hungary. *Childhood Education*, 85(2), 120-124.
- Tan, A. (2006). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler.* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tuna, F. (2020). Parametrik Olmayan Analizler. İçinde: Psikologlar İçin SPSS Uygulamaları ve Araştırma Yöntemleri. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Umuzdaş, M.S. & Umuzdaş, S. (2015). 8. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5, 273-281. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/412741> adresinden edinilmiştir.
- Umuzdaş, S. & Kızıklı, H.O. (2018). İlköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları. *International Journal of Human Sciences*, 15(3), 1561-1567.
- Ünal, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünver, E. (2016). Neden ve nasıl sanat eğitimi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 5(23), 865-878.



Yılmaz, S. & Eren, A. (2016). Eğitim sendikalarının görsel sanatlar öğretmenlerinin niteliklerine ilişkin beklentiler. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6(3),877-894.

Yolcu, E. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

## Extended Abstract

### Problem

The problem of this research; The question “Do pre-school teacher candidates' attitudes towards art education differ in terms of various variables?” and the question "How are pre-school teacher candidates' views on art education?”

Subproblems. In this study, answers to the following sub-problems were sought.

1. Do pre-school teacher candidates' attitudes towards art education differ according to gender?
2. Do pre-school teacher candidates' attitudes towards art education differ according to the type of high school they graduated from?
3. Do pre-school teacher candidates' attitudes towards art education differ according to the class they are studying?
4. Do pre-school teacher candidates' attitudes towards art education differ according to their mother's education level?
5. Do pre-school teacher candidates' attitudes towards art education differ according to where they grew up?
6. Do pre-school teacher candidates' attitudes towards art education differ according to whether they do artistic work or not?
7. Do pre-school teacher candidates' attitudes towards art education differ according to whether they have received art education or not?
8. What are the views of pre-school teacher candidates about art education?

### Method

The model of this research was determined as mixed research method. Mixed method pattern; It is a type of design in which quantitative and qualitative data are collected and both patterns are used together. The study group of the research consists of a total of 255 pre-school teacher candidates, 178 women and 77 men, who continue their education at Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, Pre-School Department between 2020-2021. The Personal Information Form and the Attitude Scale towards Art Education, which were used to obtain quantitative data in the

research, were applied to the participants via web-based Google Forms. After applying the scale to 255 pre-school teacher candidates who voluntarily participated in the research, a total of 26 pre-school teacher candidates, 19 female and 7 male, were interviewed to obtain qualitative data. Interviews with pre-school teacher candidates who voluntarily participated in the research were carried out through the Zoom application in a predetermined common time frame due to the pandemic conditions.

## **Results**

It can be said that pre-school teacher candidates' attitude scores towards art education are high. It has been determined that male preschool teacher candidates have more negative attitudes towards art education than female preschool teacher candidates. It has been revealed that as the grade level of pre-school teacher candidates increases, the state of liking and contributing to art increases, and the increasing role of communication increases. It has been revealed that as the parent education level of pre-school teacher candidates increases, their enjoyment of art and the contribution of art increase, and the increasing role of communication increases. It has been observed that attitudes towards art education do not differ according to the type of high school graduated, the place where they grew up, and whether they have done artistic work or not. It has been determined that pre-school teacher candidates who receive art education have more negative attitudes than those who do not receive art education. According to the results of the research, among the opinions obtained from pre-school teacher candidates about the concept of art education, it was stated that it is important in many ways and necessary for development, it is an education that should be given to everyone, it glorifies the spirit and gives different perspectives. While some of the pre-school teacher candidates thought that art education should be given at all levels, some of them stated that education varies according to the individual. Among the opinions obtained, it was revealed that art education should be given a few hours a week or a few days a week. Pre-school teacher candidates stated that art education in pre-school education gives children a different perspective on their contributions, provides personal development, develops creativity and enables multi-dimensional thinking.

## **Conclusion and Discussion**

As a result of the research, it is seen that the pre-school teacher candidates' attitude scores towards art education are high. In this study, the views of pre-school teacher candidates on art education were revealed. When we look at the other studies in this field, it is similar to the result of this study

that pre-school teachers and teacher candidates in other departments have positive attitudes towards art.

**ETİK BEYAN:** “*Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sanat Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu’ndan 20/01/2021 tarih ve E.4152 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde “Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

## ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNE AİT RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARININ ÇEVRE OKURYAZARLIĞI BİLEŞENLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

### EVALUATING OF PICTURED CHILDREN'S BOOKS OF EARLY CHILDHOOD IN TERMS OF ENVIRONMENTAL LITERACY COMPONENTS

Arzu AYDIN<sup>1</sup>

Şehnaz CEYLAN<sup>2</sup>

Başvuru Tarihi:7.03.2022

Yayına Kabul Tarihi: 27.10.2023

DOI: 10.21764/maeuefd.1084323

(Araştırma Makalesi)

**Özet:** Bu araştırma erken çocukluk dönemine ait çevre ve doğa odaklı resimli çocuk kitaplarında çevre okuryazarlığı bileşenlerin yer verilme düzeyini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma doküman analizi yoluyla, ölçüt örnekleme kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma kapsamında incelenecek kitapların belirlenmesinde, erken çocukluk dönemine ait resimli kitapların olması, çevre ve doğa konularını ele alması, ilk basımlarının 2020 ve 2021 yılında olması ölçütler kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, "Kitap Künye Formu" ve "Çevre Okuryazarlığının Bileşenlerine Göre Kitap Analiz Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, incelenen kitaplarda çevre okuryazarlığı bileşenlerinin yer verilme düzeyinin sırasıyla%50'si "duyuş", %33'ü "bilgi" ve %17'si ise "davranış" bileşeni olduğuna ulaşılmıştır. Çevre okuryazarlığı bileşenlerinin alt temaları incelendiğinde, analiz edilen kitaplarda en çok bilgi bileşeninin alt teması olan "ekolojik bilgi"ye en az ise davranış bileşeninin alt teması olan "sürdürülebilirliği sağlama" ya yer verildiği ortaya çıkmıştır. Çocukların gelişim düzeyleri ve ilgi alanları göz önünde bulundurularak, didaktik öğelerin ön planda olmadığı, çevreyle ilgili sorunları çözme üretme, aktif katılım sağlama ve sürdürülebilirliğin önemi ve nasıl sağlanabileceği ile ilgili daha fazla kitap yazılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: *çevre okuryazarlığı, çocuk edebiyatı, resimli çocuk kitabı, erken çocukluk,*

**Abstract:** This research aims to examine the level of inclusion of environmental literacy components in children's picture books focusing on the environment and nature of early childhood. The research was carried out through document analysis, using criterion sampling. In the determination of the books to be examined within the scope of this research, criteria were used to have picture books belonging to the early childhood period, to deal with environmental and nature issues, and to have their first editions in 2020 and 2021. The data of the research were collected through the "Book Imprint Form" and "Book Analysis Form According to the Components of Environmental Literacy". As a result of the research, it was found that the level of including environmental literacy components in the examined books was 50% "emotion", 33% "knowledge" and 17% "behavior". When the sub-themes of the environmental literacy components were examined, the most sub-theme of the information component in the analyzed books was "ecological knowledge". On the other hand, it was observed that the least sub-theme of the behavior component, "ensuring sustainability" was included. Considering the developmental levels and interests of children, it is thought that more books can be written about the importance of solving environmental problems, the importance of active participation and sustainability and how it can be achieved.

Keywords: *environmental literacy, children's literature, Picture dchildren'sbook, earlychildhood,*

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Karabük Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, e-posta: arzuucar@karabuk.edu.tr ORCID: 0000-0002-1616-3686

<sup>2</sup> Prof. Dr. Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, e-posta: sehnazceylan@karabuk.edu.tr ORCID: 0000-0001-9313-7353

## Giriş

Günümüz dünyasında bütün ülkelerin gündemindeki en önemli sorunlardan biri çevre sorunlarıdır. Özellikle son yıllarda, nüfusun hızla artması, insanların yaşam tarzlarının ve tüketim alışkanlıklarının değişmesi, doğal kaynakların sorumsuzca tüketilmesi, kentleşmenin bilinçsizce oluşması ve hızla ilerleyen sanayileşme çevre sorunlarının temel nedenlerini oluşturmaktadır (Dunlap&Scarce, 1991; Harper & Snowden, 2017). Bu nedenler, hava, toprak ve su kirliliği, küresel ısınma, mevsimlerin yok olması, hayvan ve bitkilerin neslinin tükenmesi, ormanlık alanların azalması, doğal kaynakların azalması, farklı hastalıkların ortaya çıkması gibi birçok çevre sorununu da beraberinde getirmiştir (Barrow, 1995; Shrivastava, 2015). Bununla birlikte, insanoğlu çevre sorunlarına neden olan en büyük sebep olmakta, aynı zamanda bu sorunların çözümünde en önemli role sahip etmendir (Erten, 2004; Heimlich, 2002) Çevre sorunlarını çözmek ise; çevre bilgi ve bilincine sahip, çevreye karşı olumsuz ve yıkıcı davranışlar sergilemeyen ve çevre sorunlarının giderilmesi için eylemde bulunacak becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi ile sağlanabilir. Başka bir deyişle, yeni çevre sorunlarının ortaya çıkmaması ve mevcut sorunların çözümünü sağlamak, çevre okuryazarlığı becerilerine sahip kişilerin yetiştirilmesiyle olacaktır (Chepesiuk, 2007; Güler, 2013; Kışoğlu, Yıldırım, Salman & Sülün; 2016).

Çevre okuryazarlığı kavramının ilk tanımı Roth tarafından bireyin çevre ile ilgili bilgisi ve çevreye yönelik farkındalık düzeyi olarak 1968 yılında açıklanmıştır (Benzer, 2010). Roth yıllar içinde bu tanıma farklı boyutlar ekleyerek, çevre okuryazarlığını; bireylerin çevreyle olumlu ilişki kurabilmeleri, diğer insanlarla ve doğayla sürdürülebilir bir bağ oluşturabilmeleri için edindikleri anlayış, tutum, beceri, alışkanlıklar ve davranışlar olarak ifade etmiştir (Roth, 1992). O'Brien (2007) çevre okuryazarlığını, günlük yaşamın içinde, birey, toplum ve doğanın sağlıklı ve sürdürülebilir bir bağ kurmasını sağlayan yeterli bilgi, bilinç, beceri, tutum ve davranışlar olarak tanımlamıştır. Bir başka tanımda ise, çevre okuryazarlığı günlük hayatta birey ve toplumun birbirleriyle etkileşimi ve insanların sürdürülebilir çevrenin oluşturulmasına yönelik genel anlayış ve bunu hayata geçirmeye yönelik kapasitesi olarak açıklanmıştır (Benzer, 2010). Kışoğlu (2009) ise çevre okuryazarlığını çevresel gerçeklerin, kavramların, kuralların ve süreçlerin ekolojik davranışlarla bütünleştirme becerisi olarak tanımlamıştır. Kuzey Amerika Çevre Eğitimi Derneği (the North American Association for Environmental Education [NAAEE])

(2000), çevre okuryazarlığına sahip kişileri hem kendi toplumlarında hem de bir dünya vatandaşı olarak farklı ekolojik konu ve sorunları araştıran ve bu konularla ilgili çözümler üreten ve kararlar alan bireyler olarak tanımlamıştır. Çevre okuryazarlığının bileşenleri ise; bilgi, tutum ve değerler, davranış ve beceri, farkındalık, eylem, duyarlılık, problem çözme (Benzer, 2010; Elder, 2003; Roth, 1992) şeklinde sınıflandırılmıştır.

Okul öncesi dönem, çocukların bilişsel, fiziksel, duyuşsal ve sosyal açıdan gelişime ve değişime en çok açık olduğu dönemdir (Berk, 2015). Bu dönemde edindikleri kazanımlar, davranışlar ve tutumlar, ilerideki hayatlarındaki kişilik özelliklerini, değer yargılarını, davranış biçimlerini ve eylemlerini büyük oranda etkilemektedir (Berk, 2015; Montessori, 1997; Trawick-Smith, 2018). Bu bağlamda, çevre okuryazarı bireyler yetiştirmek için, erken çocukluk döneminde çocuklara, çevreye yönelik bilgi, doğa bilinci, olumlu çevresel tutumlar ve davranışlar kazandırmak çok büyük önem arz etmektedir (Basile, 2000; Smith, 2001; Taşkın & Şahin, 2008; Wilson, 1996).

Çocuk edebiyatı, insan ve yaşam gerçekliğine yönelik kurgulanmış ipuçları sunarak, güncel konular, kültürel konular, çevre, aile, kişisel gelişim gibi konularla, çocukların entelektüel yönünü geliştirmeyi, bir çok konuda dolaylı yoldan bilgi edinmelerini sağlamayı, kitaptaki olaylarla ilişki kurarak çıkarımlarda bulunmalarını, farklı sorunlarla karşılaşarak problem çözme becerisini geliştirmeyi, toplumsal ve evrensel değerleri ileterek, bu değerlere karşı duyarlılık oluşturmaya amaçlamaktadır (Aslan, 2019; Lukensve diğ., 2013; Sever, 2017; Şirin, 2016). Bu bağlamda, resimli çocuk kitapları, çocuklara çevre hakkında bilgi verme, doğa ve çevre sevgisini aşılama, çocukların çevre bilinci kazanmalarını hedefleme ve bunları içselleştirerek davranışa ve yaşam tarzına dönüşmesine ortam hazırlama açısından büyük önem taşımaktadır (Boudreaux, 2006; Cullinan, 1992; Mayesky, 2009; Sever, 2017). Bir başka deyişle, çevre okuryazar bireylerin yetişmesinde resimli çocuk kitapları en etkili kaynaklar arasında yer almaktadır.

Çevre okuryazarlığına yönelik araştırmalar ulusal ve uluslararası alan yazında 2000'li yıllardan başlayarak farklı bileşenler açısından çalışılmaya devam edilmektedir. Bu çalışmaların bir kısmı ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerini belirlemek (Gülsevinçler, 2017; Kablan, 2019; Muthukrishnan, 2019; Negev ve diğ., 2008; Şahin, 2020; Yılmaz, 2019), bir kısmında öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerini belirlemek (Çimen & Benzer, 2019; Derman & Hacıeminoğlu, 2017; Karakaya, Avgın & Yılmaz, 2018), bir kısmında ise çevre okuryazarlık

bileşenlerini birini veya birden fazlasının okul öncesi çocuklardaki düzeyini belirlemek (Baroody& Diamond, 2012; Coşanay, 2018; Çabuk & Haktandır, 2012; Kesicioğlu&Alisinanoğlu, 2009; Lee ve diğ., 2007, Öztürk- Kahrıman, 2010) amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmalardan sadece biri çocuk kitaplarında çevre okuryazarlığı bileşenlerini bütüncül olarak incelemiştir (Erdoğan, Coşkun & Uşak, 2011). Bu bilgiler doğrultusunda, çevre okuryazarlığının bütün bileşenlerini ele alarak, çevre ve doğa odaklı resimli çocuk kitaplarında çevre okuryazarlığı bileşenlerine yer verilme düzeyinin incelenmesi bu araştırmanın gerekliliğini ve özgünlüğünü ortaya koymaktadır.

Bu araştırma erken çocukluk dönemine ait çevre ve doğa odaklı resimli çocuk kitaplarında çevre okuryazarlığı bileşenlerin yer verilme düzeyini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruların cevapları aranmıştır:

1. Erken çocukluk dönemine ait resimli çocuk kitaplarında çevre okuryazarlığı bileşenlerinin dağılımı ne düzeydedir?
2. Erken çocukluk dönemine ait resimli çocuk kitaplarında çevre okuryazarlığına ilişkin bilgi bileşenine yer verilme düzeyi nedir?
3. Erken çocukluk dönemine ait resimli çocuk kitaplarında çevre okuryazarlığına ilişkin duyuş bileşenine yer verilme düzeyi nedir?
4. Erken çocukluk dönemine ait resimli çocuk kitaplarında çevre okuryazarlığına ilişkin davranış bileşenine yer verilme düzeyi nedir?

## Yöntem

Erken çocukluk dönemine ait resimli çocuk kitaplarının çevre okuryazarlığı bileşenlerine göre incelenmesini amaçlayan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi, yapılan araştırmanın amaçlarına yönelik olgu ve olguları kapsayan yazılı materyallerin, belirlenen ölçütler çerçevesinde incelenmesidir (Creswell, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2013)

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan “ölçüt örnekleme” aracılığıyla oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmacı tarafından belirlenen ya da önceden hazırlanmış ölçütleri (Marshall ve Rossman, 2014) sağlayan durumlar, örnekleme belirlemek amacıyla kullanılır (Merriam, 2013). Bu bağlamda, bu araştırma kapsamında incelenecek kitapların belirlenmesinde aşağıdaki ölçütler temel alınmıştır:

1. Erken çocukluk dönemine ait resimli kitap olması,
2. Çevre ve doğa konularını ele alması,
3. İlk basımının 2020 ve 2021 yılında olması.

Yukarıdaki ölçütleri içeren kitaplara ulaşmak için resimli çocuk kitapları satan internet siteleri, sosyal medya hesaplarından çocuk kitap yazarları, çocuk gelişim uzmanları, pedagoglar ve çocuk edebiyatı alanında çalışan akademisyenlerin tavsiyeleri incelenmiştir. Belirlenen ölçütlere uygun 22 resimli çocuk kitabı tespit edilmiştir. Elde edilen kitaplar incelendikten sonra, kitapların 4 tanesi erken çocukluk dönemi çocuklarına hitap etmedikleri, diğer 3 tanesi ise kurgu içermeden tamamen didaktik amaçla ele alındığı için çalışmanın veri kaynağına dahil edilmemiştir. Bu bağlamda, toplamda 15 resimli çocuk kitabı incelenmiştir. Çalışma dahilinde incelenmiş kitapların yer aldığı “Kitap Künye Formu” EK 1’de sunulmuştur.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, “Kitap Künye Formu” ve “Çevre Okuryazarlığının Bileşenlerine Göre Kitap Analiz Formu” aracılığıyla toplanmıştır. “Kitap Künye Formu” incelenen kitapların adı, yazarın adı, yayınevi ve basım yılı başlıkları bulunmaktadır. Araştırmanın diğer veri toplama aracı olan “Çevre Okuryazarlığının Bileşenlerine Göre Kitap Analiz Formu” alan yazında çevre okuryazarlık bileşenlerinin belirlendiği çalışmalar (Benzer, 2010; Erten, 2005; Hsu&Roth, 2010; Kaplowitz&Levine, 2005; NAAEE, 2004; O’Brien, 2007) kapsamlı bir şekilde analiz edilerek araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Araştırma kapsamındaki kitaplar, “Çevre Okuryazarlığının Bileşenlerine Göre Kitap Analiz Formuna” frekans, yüzdeler ve örnek ifade başlıkları altında analiz edilmiştir. Bu kapsamda, Çevre Okuryazarlığının Bileşenlerine Göre Kitap



Analiz Formu, okul öncesi dönem çocukların gelişimsel özellikleri ve alan yazında yapılmış çalışmalar çerçevesinde 3 ana bileşen ve 10 alt temadan oluşmaktadır. Çevre Okuryazarlığının Bileşenlerine Göre Kitap Analiz Formunun detaylı bilgisi Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

*Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler*

Çevre Okuryazarlığının Ana Bileşenleri	Çevre Okuryazarlığının Alt temaları
1.Bilgi	Ekolojik bilgi Çevre problemleri hakkında bilgi
2.Duyuş	Farkında olma Değer verme Duyarlılık
3.Davranış	Koruma Çözüm üretme Çevre sorunlarıyla mücadele etme Sürdürülebilirliği sağlama

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Okul öncesi resimli çocuk kitaplarında, çevre okuryazarlığının bileşenlerine yer verilme durumunu belirlemek amacıyla yapılmış bu çalışmanın verileri doküman incelemesi yoluyla betimsel analiz yöntemi ile elde edilmiştir. Betimsel analiz, belirlenen dokümanların oluşturulmuş temalara göre yorumlandığı, sistematik bir biçimde betimlendiği, neden-sonuç ilişkisinin kurulup birtakım sonuçlara ulaşıldığı yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.256). Bu bağlamda, doküman analiz süreci ;(1) dokümanlara ulaşılması, (2) orijinaliğin kontrol edilmesi, (3) dokümanların anlaşılması, (4) verilerin analiz edilmesi ve (5) verilerin kullanılması (Foster’dan aktaran Yıldırım & Şahin, 2016) olmak üzere beş aşamada gerçekleştirilmiştir. İlgili dokümanları inceleme aşama ve uygulanan işlemleri aşağıda sunulmuştur:

1. *Dokümanlara ulaşma:* İlk baskısı 2020 ve 2021 yılında gerçekleştirilmiş çevre ve doğa odaklı okul öncesi resimli çocuk kitaplarına tanınmış yayınevlerinin internet adreslerinden ulaşılmış ve temin edilmiştir. Edinilen resimli çocuk kitaplarına ilişkin detaylı bilgiler EK-1’de sunulmuştur.
2. *Orijinalliğini kontrol etme:* Resimli çocuk kitapları tanınmış yayınevlerinden alınmıştır ve orijinal bandrolleri bulunmaktadır.

3. *Dokümanları anlama:* Araştırma kapsamında incelenecek resimli çocuk kitapları araştırmacılar tarafından belirli bir sistem kapsamında, detaylı ve kapsamlı bir şekilde okunmuştur.
4. *Veriyi analiz etme:* Bu aşamada, edinilen resimli çocuk kitapları, araştırmanın veri toplama aracı olan çevre okuryazarlığının ana bileşenleri ve alt temaları kapsamında, araştırmacılar tarafından oluşturulan Çevre Okuryazarlığının Bileşenlerine Göre Kitap Analiz Formu çerçevesinde betimsel analiz yöntemi kullanılarak, çalışmanın araştırmacıları, bir çocuk gelişim uzmanı ve bir çocuk edebiyatı alalındaki bir akademisyen tarafından birbirinden bağımsız bir şekilde incelenmiş ve karşılaştırmalı bir şekilde çözümlenmiştir.
5. *Veriyi kullanma:* Araştırmacılar tarafından elde edilen bulgular belirlenen alt temalar çerçevesinde yüzdeler ve frekans değerleri olarak detaylı bir şekilde belirtilmiş, alt temaların yer verilme durumunu yansıtan örnek cümlelere yer verilmiştir. Ayrıca, bu çalışma ile elde edilen bulgular bilimsel yayıncılık etiği çerçevesinde sunulmuştur.

### **Geçerlilik ve Güvenilirlik**

Araştırmacının araştırdığı konuyla ilgili ulusal ve uluslararası alan yazında kapsamlı bir tarama yapması, veri toplama aracının bileşen ve alt temalarının ilgili alan yazına bağlı kalarak oluşturulması, analizi yapılan çocuk kitaplarında, ilgili alt temaya yönelik örnek kelime grupları ve cümle örneklerin hiç değiştirmeden kullanılması araştırmanın geçerliliğini göstermektedir (Kıral, 2020; Yıldırım & Şimşek, 2013).

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği uyuşum yüzdesi formülü kullanılmıştır. Bu formül Güvenilirlik = Görüş Birliği/ (Görüş birliği + Görüş Ayrılığı) × 100 olarak hesaplanmaktadır (Miles & Huberman, 1994). Bu bağlamda, çalışma kapsamında incelenecek resimli çocuk kitaplarını, eş zamanlı olarak araştırmacılar, bir çocuk gelişim uzmanı ve bir çocuk edebiyatı alanındaki akademisyen tarafından bağımsız bir şekilde incelenmiş ve karşılaştırmalı bir şekilde çözümlenmiştir. Yapılan hesaplama sonucunda uyuşma oranı .74 olarak elde edilmiş ve çalışmanın güvenilirliği oluşturulmuştur.

## Bulgular

Erken çocukluk dönemine ait çevre ve doğa odaklı resimli çocuk kitaplarında çevre okuryazarlığı bileşenlerinin yer verilme durumunun incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada elde edilen veriler, çalışmanın alt problemlerine göre sunulmuştur.

### **Erken Çocukluk Dönemine ait Resimli Çocuk Kitaplarında Çevre Okuryazarlığı Bileşenlerinin Dağılım Düzeyine Yönelik Bulgular**

Erken çocukluk dönemine ait resimli çocuk kitaplarında çevre okuryazarlığı bileşenleri olan bilgi, duyuş ve davranış bileşenlerinin dağılımı frekans ve yüzdeler olarak Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

#### *Çevre Okuryazarlığı Bileşenlerinin Dağılım Düzeyi*

Bileşen	f	%
Duyuş	427	50
Bilgi	286	33
Davranış	142	17

Tablo 2’de gösterildiği gibi analiz edilen kitaplarda yer alan çevre okuryazarlığı bileşenlerinden en çok vurgu yapılan bileşenin “duyuş” (f=427) bileşeni olduğu tespit edilmiştir. Diğer bileşenler ise sırasıyla; “bilgi” (f=286) ve “davranış” (f=142) bileşenleri olduğu görülmüştür.

### **Erken Çocukluk Dönemine ait Resimli Çocuk Kitaplarında Çevre Okuryazarlığına İlişkin Bilgi Bileşenine Yer Verilme Düzeyine Yönelik Bulgular**

Erken çocukluk dönemine ait resimli çocuk kitaplarında çevre okuryazarlığı bileşenlerinden bilgi bileşeninin alt temalarına yer verilme düzeyi frekans ve yüzdeler olarak Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

#### *Bilgi Bileşenine Yer Verilme Düzeyi*

Alt tema	f	%
Ekolojik bilgi	173	60
Çevre problemleri hakkında bilgi	113	40

Tablo 3'te gösterildiği gibi incelenen kitaplarda "bilgi" bileşeninin alt temalarından en çok "ekolojik bilgi"ye (f=173) yer verilmiştir. İncelenen kitaplarda yer verilme düzeyine göre ikinci olarak "çevre problemleri hakkında bilgi" (f=113) alt temasına yer verildiği tespit edilmiştir. Analiz edilen kitapların içinde sadece K9'da "ekolojik bilgi" alt temasına ait ifadelerin olmadığı gözlemlenmiştir. "Çevre problemleri hakkında bilgi" alt temasına ait ifadelerin ise K1, K3, K4, K12 ve K13'te yer bulmadığı görülmüştür.

Aşağıda bilgi bileşeninin alt temalarından ekolojik bilgiye ilişkin örnek ifadeler yer verilmiştir:

- *Meyve yarasalarının boyları diğerlerinden küçük olurda genelde. (K1)*
- *Tüm çiçekler polene ihtiyaç duyar, tohumları oluşabilsin diye. (K3)*
- *Nehir şöyle bir baktıktan sonra konuşmaya başlayarak 'Sen atık bir yağsın. Benim içimde bir sürü canlı yaşar. Saklasam seni oksijensiz kalır, birer birer hasta olur hepsi.'*(K10)
- *Eğer şans eseri birisi onu yerde görüp, alıp evine götürmezse zaman içinde çürüyüp kompostta dönüşecek ve toprağı besleyerek ağaç annesinin yaşamına katkıda bulunacaktı. (K11)*
- *Dünya insanların bu alışkanlıkları yüzünden fazla ısınıyor ve bu durum tüm canlılara zarar veriyordu. (K15)*

Aşağıda bilgi bileşeninin alt temalarından çevre problemleri hakkında bilgiye ilişkin örnek ifadeler yer verilmiştir:

- *Yeryüzünü, havayı ve denizleri korumalıyız. (K2)*
- *....evimiz eridi. Kalacak yerimiz yok. Bize yardım eder misiniz? (K5)*
- *Of, bugün de hava kirlili! (K7)*
- *Peki ya ormanlar? Gizli gizli geliyorlar, ağaçları paldır küldür kesiyorlar. (K8)*

- *Ne sıra sıra dizilmiş gür ağaçlar, ne de yabancı hayvanlar... Hiçbiri ortada yoktu. Görebildiği tek şey duvar, direk ve bariyerdi. (K14)*
- *Yoyo'nun evi insanların yaptıkları bazı makineler ve doğaya zarar veren alışkanlıkları yüzünden erimişti. (K15)*

### **Erken Çocukluk Dönemine ait Resimli Çocuk Kitaplarında Çevre Okuryazarlığına İlişkin Duyuş Bileşenine Yer Verilme Düzeyine Yönelik Bulgular**

Erken çocukluk dönemine ait resimli çocuk kitaplarında çevre okuryazarlığı bileşenlerinden duyuş bileşeninin alt temalarına yer verilme düzeyi frekans ve yüzdeler olarak Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

#### *Duyuş Bileşenine Yer Verilme Düzeyi*

Alt tema	f	%
Farkında olma	133	31
Değer verme	117	27
Duyarlılık	110	26
Sorumluluk duyma	67	16

Tablo 4'te verilen duyuş bileşenine yer verilme düzeyine ilişkin bulgulara göre, incelenen kitaplarda en fazla "farkında olma" (f=133) alt temasına yer verildiği gözlemlenmiştir. Diğer alt temalar ise sırasıyla; "değer verme" (f=117), "duyarlılık" (f=110) ve "sorumluluk duyma" (f=67) olduğu tespit edilmiştir. Analiz edilen kitapların içinde "değer verme" alt temasına ait ifadeler bütün kitaplarda yer bulurken, "farkında olma" alt temasına ait ifadelerin sadece K12'de bulunmadığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, "duyarlılık" alt temasına ait ifadeler K4, K11 ve K12 'de rastlanmamıştır. Buna ek olarak, K7, K9, K11 ve K12'de "sorumluluk duyma" alt temasına ait ifadelerin yer verilmediği tespit edilmiştir.

Aşağıda duyuş bileşeninin alt temalarından farkında olmaya ilişkin örnek ifadeler yer verilmiştir:

- *Meyve yarasalarının boyları diğerlerinden küçük olurdu genelde. (K1)*
- *Hava nasıl da temiz, derin bir nefes al. (K2)*
- *Kuzey Kutbu'nda başlayan, uzun ve tehlikeli bir yolculuktan bu. (K5)*

- *Çocuklar arttıkça artan yeşillikler arasında oynuyordu. (K9)*
- *İşte burada gördüğünüz tüm sebze ve meyveler böyle küçük tanelerden yetişiyor. (K13)*
- *Fazla zamanımız yok, buradan ayrilmalıyız. Hepimiz tehlike altundayız. (K14)*

Aşağıda duyuş bileşeninin alt temalarından değer vermeye ilişkin örnek ifadelere yer verilmiştir:

- *Ördekleri beslemek için nehir kenarına inen yaşlı çift... (K1)*
- *Doğayı sevelim, ona saygı duyalım, onunla arkadaş olalım... (K2)*
- *Hayvanlar burada kışı sıcacık geçirecek. (K7)*
- *Atatürk karşı çıkmış, dal kesileceğine köşk yürütülsün diye önermiş. (K8)*
- *Fidelerine su verir, etrafında çıkan yabancı otları koparırlar. (K13)*
- *...amacı insanların hayatını kolaylaştırmak olsa da doğaya zarar veren bir işin parçası olmaktan mutsuzdu. (K14)*

Aşağıda duyuş bileşeninin alt temalarından duyarlılığa ilişkin örnek ifadelere yer verilmiştir:

- *.... gece hazırladığı kırıntı torbasını çıkararak yaşlı teyze... (K1)*
- *Ağaçlardaki yemlikleri doldurmayı unutma. (K2)*
- *Balinalar küvette değil, denizde yüzmeli. (K6)*
- *Evin annesi, tencerenin dibinde kalan atık yağı bir plastik şişeye doldurup sokaktaki çöp kutusunun kenarına koymuş. (K10)*
- *Marulla tavşanları da beslerim. (K13)*
- *Uyandığında, etrafında ona su ve yiyecek uzatan iki insan vardı. (K15)*

Aşağıda duyuş bileşeninin alt temalarından sorumluluk duymaya ilişkin örnek ifadelere yer verilmiştir:

- *Dünya'nın güzel ve iyi bir yer olmasına katkı sağlamalıyız. (K2)*
- *Biz de dolaşıp polenleri paylaşıyoruz, her çiçek mutlu olsun diye. (K3)*
- *Yuvalarını koruyalım ki, güvende ve güçlü olsunlar. (K6)*
- *Belediye başkanı gönüllü oldu bu sorunu çözmeye. (K8)*
- *Bitkilere bolca sevgi verin, onlarla bol bol konuşun ve sabırlı olun. (K13)*
- *Yoyo'nun orada mutlu bir şekilde yaşayabilmesi için insanların da aldıkları kararlara uymaları ve sözlerini tutmaları gerekiyordu. (K15)*

### **Erken Çocukluk Dönemine ait Resimli Çocuk Kitaplarında Çevre Okuryazarlığına İlişkin Davranış Bileşenine Yer Verilme Düzeyine Yönelik Bulgular**

Erken çocukluk dönemine ait resimli çocuk kitaplarında çevre okuryazarlığı bileşenlerinden davranış bileşeninin alt temalarına yer verilme düzeyi frekans ve yüzdelik olarak Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

#### *Davranış Bileşenine Yer Verilme Düzeyi*

Alt tema	f	%
Çözüm üretme	40	27
Çevre sorunlarıyla mücadele etme	40	27
Koruma	34	24
Sürdürülebilirliği sağlama	28	19

Tablo 5 gösterilen davranış bileşenine yer verilme düzeyine ilişkin bulgulara göre, analiz edilen kitaplarda en çok “çözüm üretme” (f=40) ve “çevre sorunlarıyla mücadele etme” (f=40) alt temasına yer verildiği gözlemlenmiştir. Diğer alt temalar ise sırasıyla; “koruma” (f=34) ve “sürdürülebilirliği sağlama” (f=28) olduğu tespit edilmiştir. İncelenen kitaplarda, davranış bileşenine bütün alt temalarını içeren bir kitaba rastlanılmamıştır. Bu bağlamda, “çözüm üretme”

alt temasına ait ifadeler K1, K3, K4, K5, K10, K11, K12, K13 ve K14’te yer almamıştır. Buna ek olarak, “çevre sorunlarıyla mücadele etme” ait ifadelerin K1, K3, K4, K5, K9, K11, K12, K13 ve K14’te yer verilmediği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, K1, K4, K9, K11, K12 ve K14’te “koruma” alt temasına yönelik herhangi bir ifade bulunmamıştır. Son olarak, “sürdürülebilirliği sağlama” alt temasına ait ifadelerin K1, K4, K5, K8, K9, K11, K12 ve K14’te bulunmadığı gözlemlenmiştir.

Aşağıda davranış bileşeninin alt temalarından çözüm üretmeye ilişkin örnek ifadelere yer verilmiştir:

- *Dünya’nın güzel ve iyi bir yer olmasına katkı sağlamalıyız. (K2)*
- *Plastik pipet kullanmayalım. (K6)*
- *Daha çok çiçek ve ağaç dikersem... (K7)*
- *Atatürk karşı çıkmış, dal kesileceğine köşk yürütülsün diye önermiş. (K8)*
- *Gri şehirlerin en grisinde bir ilan belirdi. Şehrin en güzel bahçesi yarışması. Kazanan büyük ödülün sahibi olacak. (K9)*
- *Artık mecbur kalmadıkça araba kullanmak yerine bisiklete binecek ya da otobüs ve vapur gibi toplu taşıma araçlarını kullanacaklardı. (K15)*

Aşağıda davranış bileşeninin alt temalarından çevre sorunlarıyla mücadele etmeye ilişkin örnek ifadelere yer verilmiştir:

- *Hadi bir yardım eli uzat sahile. Yüz, oyna, etrafı temizle... (K2)*
- *Çöpleri toplayalım. (K6)*
- *Yıl boyu temiz hava veren bir bitki araştırma merkezi kurup, robotlarla beraber ağaçlar yetiştireceğim. (K7)*
- *Belediye başkanı gönüllü oldu bu sorunu çözmeye. (K8)*



- *Toprak ise (kızartma yağına) 'Bakma benim çamurlu tozlu gözüktüğüme. Binlerce canlı yaşıyor içimde ve üzerimde. Saklarsam seni hasta olur hepsi' demiş. (K10)*
- *Kullandıkları elektrikli eşyaları işleri bitince kapatacak, suyu gereksiz yere kullanmayacaklardı. (K15)*

Aşağıda davranış bileşeninin alt temalarından korumaya ilişkin örnek ifadeler yer verilmiştir:

- *Doğayı sevelim, ona saygı duyalım, onunla arkadaş olalım, onu koruyalım ki... (K2)*
- *Kuru, güvenli ve sıcak bir yere koydular bizi. (K3)*
- *Yuvalarını koruyalım ki güvende ve güçlü olsunlar. (K6)*
- *Birileri, zor yetişen ağaçlar ve çiçekler getirirse onlara gözüm gibi bakacağım. (K7)*
- *Kenarda bekleyen toprakla tohumların üzerini özenle örterler. (K13)*
- *Daha çok ağaç dikecek, denizlerin temizliğine dikkat edecek ve çevrelerine daha çok özen göstereceklerdi. (K15)*

Aşağıda davranış bileşeninin alt temalarından sürdürülebilirliği sağlamaya ilişkin örnek ifadeler yer verilmiştir:

- *Sonra yaprakları yay ki, toprağı beslesin. (K2)*
- *Haydi, toplayalım hepsini. Böylece yeni çiçekler yetiştirebiliriz baharda. (K3)*
- *Atmayalım! Değiş tokuş edelim. (K6)*
- *...biri geri dönüşümü destekleyenlere... (K10)*
- *Baharın müjdecisi güneşin kendisini göstermesi ile çocuklar, dedelerinin gönderdiği tohumları dikmek için kolları sıvadılar. (K13)*
- *Cam ve plastik gibi farklı çöpleri, ayrı kutulara atacaklardı. (K15)*

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada erken çocukluk dönemine ait çevre ve doğa odaklı, ilk basımları 2020-2021 yıllarında olmuş 15 resimli çocuk kitabında çevre okuryazarlığı bileşenlerinin yer verilme düzeyi incelenmiştir.

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, incelenen kitaplarda çevre okuryazarlığı bileşenlerinin yer verilme düzeyinin %50'si “duyuş”, %33'ü “bilgi” ve %17'si ise “davranış” bileşeni olduğu ortaya çıkmıştır. Alan yazında bu sonuçlara benzer nitelik taşıyan çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin; Muthukrishnan (2019) ilköğretim 1. sınıflar için (6-7 yaş) eko-sistem kavramlarını içeren resimli çocuk kitaplarında, eko-okuryazarlık alt maddelerine yer verilme düzeyini incelemiş, incelenen kitaplarda sırasıyla; biliş, duygu, eylem ve ruh alt maddelerine yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak; Erdoğan, Coşkun ve Uşak'ın (2011) 100 Temel Eser'den seçilen 10 klasik yapıtın çevre okuryazarlığının ana bileşenleri açısından incelemeyi amaçladığı çalışmasında, analiz edilen eserlerde sırasıyla çevresel bilgi, duyuş ve çevreye yönelik sorumlu davranışlar ana bileşenlerine yer verildiği ortaya konmuştur. Bu bağlamda, bilgi ve duyuş ana bileşeninin yer verilme sırası değişmekle birlikte, yapılan çalışmalar, incelenen kitaplarda davranış ana bileşenine en az yer verildiğini göstermektedir. Bu durum, sürdürülebilirlik, çevre sorunlarıyla mücadele etme, çevre sorunlarına yönelik çözüm yolları bulma ve uygulama gibi üst düzey bilişsel becerilerin incelenen kitaplarda yeterli düzeyde yer bulmadığını gösterdiği söylenebilir.

İncelenen kitaplarda çevre okuryazarlığı bileşenlerinden en çok “bilgi” bileşeninin alt teması olan “ekolojik bilgi” ye (f=173) yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu alanda yapılmış birçok çalışma ile örtüşür niteliktedir (Engdahl 2015; Gönen & Güler, 2011; Güzelyurt & Özkan, 2019; Wells&Zeece, 2007). Erken çocukluk dönemi, çocukların dış dünyaya karşı büyük bir merak içinde oldukları ve yoğun bir ilgi duydukları bir dönem (Berk, 2015; Santrock, 2018) olmakla birlikte, çocukların gelişimsel olarak öğrenmeye ve bilişsel dünyalarını zenginleştirmeye en açık oldukları dönem olarak bilinmektedir (Trawick-Smith, 2018). Bu bağlamda, resimli çocuk kitaplarının bilişsel gelişimi ve öğrenmeyi destekleyen zengin bir araç olduğu söylenebilir (Cleveland, 2015; Tien&Wu, 2010). Çocukların erken dönemde resimli çocuk kitapları aracılığıyla edindikleri ekolojik bilgiler, sonraki yıllarda çevre bilinci geliştirmeleri, doğayı ve çevrelerini tanımaları ile

onlar hakkında bilgi sahibi olmaları ve açısından etkili olacaktır (Blanchet-Cohen &Reilly, 2013; Smith, 2001). Bu bilgiler ışığında, araştırmada incelenen kitapların, erken çocukluk dönemindeki çocuklara gelişimsel düzeyleri doğrultusunda ekolojik bilgi kazandırma açısından uygun kaynaklar olduğu söylenebilir.

Çevre okuryazarlığı bileşenlerinden “bilgi” bileşeninin diğer bir alt teması ise “çevre problemleri hakkında bilgi”dir. Analiz edilen kitapların çoğunda “çevre problemleri hakkında bilgi” (f=113) alt temasına yer verildiği gözlemlenmiştir. Alan yazında, bu sonucu destekler nitelikte çalışmalar bulunmakla birlikte, farklı sonuca ulaşan çalışmalarda da mevcuttur. Örneğin; Aslan (2015), 2014-2015 yıllarında ilk baskıları yapılan çevre sorunları konulu kitapları analiz ettiği çalışmasında, incelenen kitaplarda çevre kirliliğine ilişkin birçok konuya yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Aslan, Kepenekci, Doğan Güldenoğlu ve Karagül’ün (2015) ödül almış yazınsal çocuk ve ilk gençlik kitaplarında çevreyle ilgili birçok soruna değinilmiş olduğunu belirtmişlerdir. Diğer bir yandan, Erdoğan, Coşkun ve Uşak (2011), 100 Temel Eser’den seçilen 10 klasik yapıtı çevre okuryazarlığının ana bileşenleri açısından inceledikleri çalışmalarında, incelenen eserlerde güncel çevre sorunlarına yer verilmediğini belirtmişlerdir. Buna ek olarak, Williams ve diğerleri (2011) 1938-2008 yılları arasında 296 ödül alan resimli çocuk kitabını inceledikleri çalışmalarında, çevre sorunlarına yer verilme düzeyinin yıllar için oldukça azaldığı sonucuna varmışlardır. Edebi eserlerin bilgi verme ve öğreticilik amacı gütmesi beklenmemektedir. Ancak, çevre ve doğa odaklı çocuk kitaplarında, çocukların gelişim düzeyleri dikkate alınarak çevre sorunlarına karşı farkındalık yaratılması, çevre sorunlarının bir kurgunun içinde, didaktik öğelere çok yer verilmeden duyumsatılmasının, çevre bilici gelişmiş çocuklar yetiştirilmesi açısından önemli olduğu söylenebilir.

Analiz edilen resimli çocuk kitaplarında, çevre okuryazarlığı bileşenlerinden “davranış” bileşeninin alt teması olan “sürdürülebilirliği sağlama”ya (f=28) en az yer verildiği ortaya çıkmıştır. Alanyazında bu sonucu destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin; Babb, McBurnie ve Miller (2018) 1955-2014 yılları arasında Avustralya Resimli Çocuk kitapları ödülünü almaya hak kazanmış 249 kitabı inceledikleri çalışmalarında, analiz edilen kitaplarda 2000 yılına kadar sürdürülebilirlikle ilgili herhangi bir vurguya rastlamamakla birlikte, 2000’den sonraki kitaplarda ise bu kavramla ilgili ifadelere neredeyse hiç yer verilmediği sonucuna ulaşmışlardır. Muthukrishnan ve Kelley (2017) çevre ve doğa odaklı 7 kitaptaki görsellerde sürdürülebilirliğin ne

kadar yansıtıldığını inceledikleri çalışmalarında, incelenen kitaplardaki görsellerin sürdürülebilirlik öğelerini yeterli derecede yansıtmadıklarını belirtmişlerdir. Diğer bir çalışma ise Hsiao ve Shihb (2016) tarafından resimli çocuk kitaplarının kullanımının çevre kavramlarının öğretilmesi ve kaynak tasarrufu üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. 5-6 yaş arasındaki 11 çocuk ile gerçekleştirilen çalışmada, çevre eğitimi temele alan sekiz resimli çocuk kitabı, sekiz haftalık eğitim boyunca kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, çocuklarda plastik poşetlerin yeniden kullanımıyla ilgili bir davranışın oluşmadığı sonucuna varılmıştır. Diğer bir yandan, Witt ve Kimple (2008) okulöncesi çocuklara metamorfoz, bitki büyümesi, geri dönüşüm ve çöp atma hakkında bilgi vermek amacıyla gerçekleştirdikleri projelerinde, çocukların birebir katıldıkları etkinlikler düzenlemişlerdir. Proje başlamadan önce hedeflenen konular hakkında çocuklara ön test-son test uygulanmıştır. Projenin bitiminde, çocuklarda hedeflenen tüm kavramlara yönelik bilgilerinin arttığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, Erkal, Şafak ve Yertutan'ın (2011) yaptıkları Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre Bilincinin Oluşturulmasında Ailenin Rolü isimli araştırmalarında kişilerin tüketim alışkanlıklarının ailelerinden bağımsız olmadığını sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların ilk öğretmenleri ve ilk rol modelleri aileleridir. Çocuklar yaşamlarının ilk yıllarındaki çoğu gözlem ve deneyimini aileleriyle birlikte edinirler (Crowley, 2020). Bu bağlamda, çocuk edebiyatı, farklı kurgular içinde gerçek dünya konularıyla bağlantı kurarak onlara yeni edinimler ve farkındalıklar sağlamasında kullanılabilir önemli araçlardır (Monhardt&Monhardt, 2006). Bu bilgiler doğrultusunda, erken çocukluk dönemine ait resimli çocuk kitaplarında, sürdürülebilirlik kavramının kurgusal bir çerçevede, çocukların gelişim düzeyleri göz önüne alınarak tanıtılması ve öneminin vurgulanması, kitapların kurgusunda ve kitap sonu bölümlerde çocukların aileleriyle günlük hayatlarında deneyimleyebilecekleri etkinliklere yer verilmesi, çocukların sürdürülebilirlik algılarını olumlu yönde etkilemekle birlikte, sürdürülebilirliği hayat tarzı haline getirebilecek tutumlar geliştirmesinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Çevre eğitimi, erken çocukluk döneminden başlayarak, bireylerin yaşadıkları doğal ya da yapay çevreye dair, bilgili, farkındalık düzeyleri yüksek, çevreye karşı olumlu tutum ve davranışlar sergileyen çevre okuryazar kişiler olarak yetiştirmek amacıyla yapılan eğitim olarak tanımlanabilir. (Dikmen, 1993; Gülay &Öznacar, 2010; NAAEE, 2014). Yapılan çalışmalar, erken çocukluk döneminde verilecek çevre eğitiminin, bireylerde çocukluktan başlayarak yaşam boyu devam edecek çevreye yönelik olumlu tutum, davranış ve beceriler kazandırmada etkili olduğunu

göstermektedir (Basile, 2000; Başal, 2015; Smith, 2001; Taşkın & Şahin, 2008; Wilson, 1996). Ancak, yapılan araştırmalarda 2002, 2006 ve 2013 Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programları Çevre Eğitimi açısından yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Erdoğan, Bahar, Özel, Erdaş& Uşak, 2012; Gülay & Ekici, 2010; Muşlu-Kaygusuz, 2020). Bununla birlikte, kaliteli bir çevre eğitimin verilmesi sadece programa bağlı olmamakla birlikte, çevre eğitimi ile ilgili donanımlı, bilinçli, evrensel bir bakış açısına sahip, çevreye karşı olumlu tutum ve davranışlar sergileyen, program dahilindeki konuları zengin öğrenme ortamları içinde çocuklara sunacak öğretmenlerin rolü büyüktür (Larijani&Yeshodhara, 2008; Uludağ. 2012). Bu bağlamda; bu araştırma dahilinde incelenen resimli çocuk kitapların, çevre eğitimi kapsamında sınıf içi ya da sınıf dışı etkinliklerde öğretmenler tarafından kullanılmasının, çocuklarda çevre okuryazarlık bileşenlerinden bilgi ve duyuş alanlarını desteklemek amacıyla uygun eğitim materyalleri olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenen resimli çocuk kitaplarında, çevre okuryazarlığı bileşenlerinden “davranış” bileşeninin alt teması olan “çözüm üretme” (f=40) en az yer verilen alt temalardan biri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, analiz edilen kitaplardaki sorunların, küresel ısınma, nesli tükenen hayvanlar, denizlerin kirlenmesi ve ormansızlaşma gibi evrensel ve tamamen çözümü zor ve zaman gerektiren sorunlar olmasından kaynaklanıyor olabilir. Diğer yandan, Zhang, Parker, Eberhardt ve Passalacqua (2011) yaptıkları çalışmada, okul öncesi için anlaşılması ve çözülmesi zor olan günlük sorunları çocukların gelişim düzeylerine ve yerel özelliklere uyarlayarak, onların sorunları anlama, soru sorma ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Çalışmanın sonunda, çocukların konuları anlamaları, soru sorma becerileri ve çözüm üretme girişimlerinde gelişme olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, Gosen, Berenstb ve Glopper (2015) 4-6 yaş arası çocuklarla problem çözme becerilerini çalıştıkları araştırmaları, paylaşımlı kitap okuma yöntemi kullanılarak 36 seans devam etmiştir. Araştırma süresince, çocukların soru sorma, cevap verme, çözüm üretme gibi becerileri gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç, çocuklarda problem çözme becerilerinin kitaplar aracılığıyla geliştirilebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, incelenen kitaplarda, çözüm üretme alt temasına yeterli yer verilmemekle birlikte, bu kitaplar sınıf içi ya da sınıf dışı farklı okuma teknikleri, yaratıcı drama, gözlem, inceleme gibi yaklaşımlar kullanılarak, çocukların çözüm üretmeye teşvik edilebileceği söylenebilir.

Sonuç olarak, araştırma kapsamında incelenen erken çocukluk dönemine ait 15 resimli çocuk kitabında, çevre okuryazar bileşenlerinden bilgi ve duyuş bileşenine yer verildiğini, fakat davranış bileşeninin yer verilme düzeyinin yeterli olmadığı düşünülmektedir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

- Çocukların gelişim düzeyleri ve ilgi alanları göz önünde bulundurularak, didaktik öğelerin ön planda olmadığı, çevreyle ilgili sorunları çözme üretme, aktif katılım sağlama ve sürdürülebilirliğin önemi ve nasıl sağlanabileceği ile ilgili daha fazla kitap yazılabilir.
- Kitapların kurgusu içinde ya da kitap sonlarında, çocukların aileleriyle ya da öğretmenleriyle uygulayabilecekleri, problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak etkinlik bölümlerine yer verilebilir.
- Çevre sorunları ve çözümleri konusunda yazılacak kitaplarda yerel, bölgesel ve evrensel öğelerin bir bütün halinde verilmesi, çocukların bu sorunların gerçek hayattaki iz düşümünü daha iyi kavrayarak, sorunları içselleştirmeleri kolaylaştırılabilir.
- Ebeveyn ve öğretmenler, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerinde çevre ve doğa kitaplarına daha çok yer verebilir ve bu kitapları zengin öğrenme ortamlarında, farklı yaklaşım ve etkinliklerle sunabilirler.

### Kaynakça

- Aslan, C. (2015). Çocuk edebiyatı yapıtlarının çevre sorunlarını yansıttığı bağlamında incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 1818-1852. DOI:[10.14687/ijhs.v12i2.3482](https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i2.3482)
- Aslan, C., Karaman-Kepeneci, Y., Karagül, S. & Doğan Güldenoğlu, B. (2015). Ödüllü Çocuk ve Gençlik Romanlarında Barış Konusu Üzerine Bir Çözümleme. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) kapsamında desteklenen 14H0630001 numaralı Hızlandırılmış Destek Projesi.
- Babb, Y. B., McBurnie, J. & Miller, K. K. (2018). Tracking the environment in Australian children's literature: the Children's Book Council of Australia Picture Book of the Year

- Awards 1955-2014, *Environmental Education Research*, 24(5), 716-730, DOI:10.1080/13504622.2017.1326020
- Baroody, A. E., & Diamond, K. E. (2012). Links among home literacy environment, literacy interest, and emergent literacy skills in preschoolers at risk for reading difficulties. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(2), 78-87. <https://doi.org/10.1177/0271121410392803>
- Barrow, C. J. (1995). *Developing the environment: problems and management*. Essex: Longman
- Basile, C. G. (2000). Environmental education as a catalyst for transfer of learning in young children. *Journal of Environmental Education*, 32 (1), 21-27.
- Başal, H. A. (2015). *Okulöncesi ve ilkokul çocukları için uygulamalı çevre eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik
- Benzer, E. (2010) *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan çevre eğitimi dersinin fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığına etkisi*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:279892)
- Berk, L. E. (2015). *Child Development* (9<sup>th</sup> ed.). Illinois State University: Pearson.
- Blanchet-Cohen, N. & Reilly, R.C. (2013). Teachers' perspectives on environmental education in multicultural contexts: Towards culturally-responsive environmental education. *Teaching and Teacher Education*, 36, p. 12-22 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.001>.
- Boudreaux, B. (2006). *The representation of the environment in children's literature*. University of New Orleans Theses and Dissertations.335. <https://scholarworks.uno.edu/td/335> adresinden 19.04.2021 tarihinde alınmıştır.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chepesiuk, R. (2007). Environmental literacy: Knowledge for a healthier public. *Environmental health perspectives*. 11 (115), 494-499. Doi: 10.1289/ehp.115-a494
- Lee, Eun Ah & Ko, Hee & Shin, Dong & Lee, Moon & Min, Byeong & Kang, Kyung. (2007). Korean Year 3 Children's Environmental Literacy: A prerequisite for a Korean environmental education curriculum. *International Journal of Science Education - INT J SCI EDUC*. 29. 731-746. 10.1080/09500690600823532.
- Çimen, H. & Benzer, S. (2019). Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnsan ve İnsan*,6(21), 525-542. DOI:10.29224/insanveinsan.475471
- Cleveland, E. (2015). *Using children's picture books to develop critical thinking skills and science practices in grades 3<sup>rd</sup>-5<sup>th</sup>*. Doctoral Projects, Masters Plan B, and Related Works. Retrieved from [http://repository.uwyo.edu/plan\\_b/11](http://repository.uwyo.edu/plan_b/11).

- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları, nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (3. Baskı). İstanbul: Edam.
- Crowley, K. (2020). *Çocuk Gelişimi- Pratik Bir Başlangıç*(2.basım). (Ş. Ceylan, Çeviri Ed.) Ankara: Nobel Yayınevi.
- Cullinan, B. E. (1992). *Read to me: Raising kids who love to read*. USA: Scholastic.
- Davis, J. M. (Ed.). 2018. *Young Children and the Environment. Early Education for Sustainability* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press
- Derman, A. & Hacıeminoğlu, E. (2017). Sürdürülebilir gelişme için eğitim bağlamında sınıf öğretmenlerinin çevre okuryazarlığı düzeyleri. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (2), 81-103. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/33619/373029>
- Dikmen, S. (1993). *İlköğretim kurumlarında çevre için eğitim, çevre eğitimi*. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.
- Dunlap, R., & Scarce, R. (1991). Poll trends: Environmental problems and protection. *The Public Opinion Quarterly*, 55(4), 651-672. Retrieved April 17, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/2749413https://doi.org/10.1086/269288>
- Elder, J.L. (2003). *A field guide to environmental literacy: Making strategic investments in environmental education*. Rock Spring: Environmental Education Coalition.
- Engdahl, I. (2015). Early Childhood education for sustainability: The OMEP World Project. *International Journal of Early Childhood*. 47 (3): 347–366. doi:10.1007/s13158-015-0149-6
- Erdoğan, M., Coşkun, E., & Uşak, M. (2011). Developing children's environmental literacy through literature: An analysis of 100 basic literary works. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 45-62.
- Erdoğan, M., Bahar, M., Özel, R., Erdaş, E., & Uşak, M. (2012). Environmental education in 2002 and 2006 early childhood curriculum. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (12), 3259-3272.
- Erkal, S., Şafak, Ş. & Yertutan, C. (2011). Sürdürülebilir kalkınma ve çevre bilincinin oluşturulmasında ailenin rolü. *Sosyoekonomi*. 14(14). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosyoekonomi/issue/21074/226896>
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 91-100. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7808/102424>.
- Gosen, M. N., Berenst, J. & Glopper, K. (2015) Problem-solving during shared reading at kindergarten, *Classroom Discourse*, 6(3), 175-197, DOI: [10.1080/19463014.2014.991339](https://doi.org/10.1080/19463014.2014.991339)



- Gönen, M. & Güler, T. (2011). The environment and its place in children's picture story books. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. (15), p. 3633–3639. DOI:[10.1016/j.sbspro.2011.04.347](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.347)
- Gülay, H. & Ekici, G. (2010). MEB Okul Öncesi Eğitim Programının Çevre Eğitimi Açısından Analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 74-84.
- Gülay, H. & Öznacar, M. D. (2010). *Okulöncesi dönem çocukları için çevre eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güler, E. (2013). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin okuryazarlığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Çukurova Üniversitesi, Adana. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 330166)
- Güzelsevinçler, D. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeyinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 479979)
- Güzelyurt, T. & Özkan, Ö. (2019). Okul öncesi dönemde çevre eğitimi: Çocuk kitaplarına yönelik bir inceleme. *İlköğretim Online*. 18(1). s.20-30. DOI:[10.17051/ilkonline.2019.527146](https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527146)
- Harper, C., & Snowden, M. (2017). *Environment and Society: Human Perspectives on Environmental Issues* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315463254>
- Heimlich, J. E. (2002). *Environmental education: A resource handbook*. Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Hsiao, C. Y., & Shih, P. Y. (2016). Exploring the effectiveness of picture books for teaching young children the concepts of environmental protection. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 25(1), 36-49.
- Hsu, S.J. & Roth, R.E. (1999). Predicting Taiwanese secondary teachers' responsible environmental behavior through environmental literacy variables. *The Journal of Environmental Education*. 30(4), 11-18. <https://doi.org/10.1080/00958969909601879>
- Kablan, S. (2009). *Ortaöğretim öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:607588)
- Kaplowitz M. D., & Levine R. (2005). How environmental knowledge measures up at a Big Ten university. *Environmental Education Research*, 11(2), 143–160. DOI:[10.1080/1350462042000338324](https://doi.org/10.1080/1350462042000338324)
- Karakaya, F., Avcı, S., & Yılmaz, M. (2018). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik tutumlarının incelenmesi. *Başkent University Journal Of Education*, 5(2), 225-232. Retrieved from <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/167>

- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26.baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kesicioğlu, O. & Alisinanoğlu, F. (2009). The analysis of children's attitude against the environment in the views of various variables. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 37-48. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59508/855690>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 170-189. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbid/issue/54983/727462>
- Kışoğlu, M., Yıldırım, T., Salman, M. & Sülün, A. (2016). İlkokul ve ortaokullarda çevre eğitimi verecek olan öğretmen adaylarında çevre sorunlarına yönelik davranışların araştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 299-318. DOI: 10.17556/jef.93507
- Larijani, M. & Yeshodhara, K. (2008). An empirical study of environmental attitude among higher primary school teachers of India and Iran. *Journal of Human Ecology*, 24(3), 195-200.
- Lukens, R. J., Smith, J. & Coffel, C. M. (2013). *A critical handbook of children's literature*. Essex: Pearson Education Limited.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage.
- Mayesky, M. (2009). *Creative activities for young children*. USA: Delmar Cengage Learning.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Monhardt, L., & Monhardt, R. (2006). Creating a context for the learning of science process skills through picture books. *Early Childhood Education Journal*, 43(1), 67-71
- Montessori, M. (1997). *Çocuk Eğitimi: Montessori Metodu*. (G. Yücel, Çeviri Ed.). İstanbul: Özgür Yayınları
- Muşlu-Kaygusuz G., (2020). Fen bilimleri dersi öğretim programı ve okul öncesi eğitim programındaki kazanımların çevre eğitimi açısından incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 16-28, DOI: 10.37754/664852.2020.513
- Muthukrishnan, R. & Kelley, J. E. (2016). Depictions of sustainability in children's books. *Environment, Development and Sustainability: A Multidisciplinary Approach to the Theory and Practice of Sustainable Development*, Springer, 19(3), 955-970. DOI: 10.1007/s10668-016-9778-7

- Muthukrishnan, R. (2019). Using picture books to enhance ecoliteracy of first-grade students. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(2), p. 19. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1225653>
- Negev, M., Sagy, G., Garb Y., Salzberg, A. & Tal, A. (2008). Evaluating the environmental literacy of Israeli elementary and high school students. *The Journal of Environmental Education*, 39(2), 3-20, 10.3200/JOEE.39.2.3-20
- North American Association for Environmental Education. (2000). *Excellence in environmental education: Guidelines for learning (K-12)*, Rock Spring, GA: North American Association for Environmental Education.
- O'Brien, S. R. M. (2007). *Indications of environmental literacy: Using a new survey instrument to measure awareness, knowledge, and attitudes of university aged students*. (Master Thesis). Iowa State University, Ames, Iowa.
- Roth, C.E. (1992). *Environmental literacy: Its roots, evolution and directions in the 1990s*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED348235).
- Sever, S. (2017). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Tudem.
- Santrock, J.W. (2018). *Essentials of life-span development*. New York:McGraw-Hill Education
- Shrivastava, A. (2015). Environment issues and causes. *International Journal of Research - Granthaalayah*, 3(9SE), 1-3. <https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v3.i9SE.2015.3111>
- Smith, A. (2001). Early childhood- A wonderful time for science learning. *Australian Primary & Junior Journal*, 17(2):52-55.
- Şahin, N. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlığının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 636705)
- Şirin, M. R. (2016). *Çocuk, çocukluk ve çocuk edebiyatı*. İstanbul: Kapı yayınları.
- Taşkın, Ö. & Şahin B. (2008). Çevre kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 1-14.
- Tien, Y. F., & Wu, H. C. (2010). A study of environmental education content presented in highquality picture books: Samples recommended by Taichung county early childhood teachers. *Journal of Environmental Education Research*, 8(1), 63-93.
- Trawick-Smith, J. W. (2018). *Early childhood development: A multicultural perspective* (7<sup>th</sup> ed.).New York: Pearson Education
- Uludağ, M. (2012). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi*. 2.Baskı. Yeşim Fazlıoğlu (Ed.), Çevre eğitimi. (s.317-342). Ankara: Paradigma.

- Wells, R. & Zeece, P.D. (2007). My place in my world: Literature for place-based environmental education. *Early Childhood Education*. 35, 285–291. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0181-8>
- Williams, J. A.; Podeschi, C.; Palmer, N.; Schwadel, P. & Meyler, D. (2011). The Human-Environment Dialog in Award-Winning Children’s Picture Books. *Sociology Department, Faculty Publications*. 170. <http://digitalcommons.unl.edu/sociologyfacpub/170> DOI: 10.1111/j.1475-682X.2011.00399.x.
- Wilson, R. (1996). Environmental education programs for preschool children. *The Journal of Environmental Education*, 27(4), 28-33.
- Witt, S. D. & Kimple, K. P. (2008) ‘How does your garden grow?’ Teaching preschool children about the environment. *Early Child Development and Care*. 178(1), 41-48, DOI: 10.1080/03004430600601156
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlığının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 574623)
- Zhang, M., J. Parker, J. Eberhardt, & S. Passalacqua. (2011). What’s so terrible about swallowing an apple seed? Problem-based learning in kindergarten. *Journal of Science Education and Technology*, 20 (5): 468–481.

## EK 1

### Kitap Künye Formu

Kod No	Kitabın Adı	Yazarı/Çevirmenin Adı	Yayınevi Adı	Basım yılı
K1	Gündüz Kitabı-Gece Kitabı	Alp Gökalgp	Beta Kids	2020
K2	Dünya’da Neler Var	SueFliess Meltem Aydın	İş Bankası Kültür Yayınları	2020
K3	Küçük Ayçiçeği- Doğanın Eşsiz Hikayeleri	Suzanne Fossey	İş Bankası Kültür Yayınları	2020
K4	Küçük Yağmur Damlası: Doğanın Eşsiz Hikayeleri	Melanie Joyce Anıl Ceren Altunkanat	İş Bankası Kültür Yayınları	2020
K5	Bir Kutup Ayısı Kapını Çalarsa	JionSheibani Gizem Şakar	Timaş Çocuk	2020
K6	Eyvah Mutfakta Fil Var!	SmritiHalls Nurten Hatırnaz	Beyaz Balina Yayınları	2020
K7	Ağaçların Yetiştığı Bina	Kang - Mi Yoon	Koç Üniversitesi Yayınları	2020
K8	Yürüyen Çınar	Simlâ Sunay Huban Korman	Redhouse Kids	2021
K9	En Güzel Bahçe	Luca Tortolini Beatrice Cerocchi- Ceylan Aran	Redhouse Kids	2021
K10	Geri Dönüşüm Ülkesi	Meryem Ermeşyan	Uçan Fil	2021

K11	Kara Kitabı Deniz Kitabı	Alp Gökalp	Beta Kids	2021
K12	Damla'nın Yolculuğu	Zeynep Güneri	Dokuz Yayınları	2021
K13	Küçük Bostan	Filiz Kamalı Kaplan	Dokuz Yayınları	2021
K14	Şehre Giden Yol	Betül Kanbolat	Dinozor Çocuk	2021
K15	Evi Eriyen Kutup Ayısı	Ezo Sunal	Masalperest	2021

## Extended Abstract

### Purpose

This research aims to examine the level of inclusion of environmental literacy components in children's picture books focusing on the environment and nature of early childhood. For this purpose, answers to the following research questions were sought:

1. What is the distribution of environmental literacy components in children's picture books belonging to the early childhood period?
2. What is the level of inclusion of the information component on environmental literacy in picture books for early childhood period?
3. What is the level of inclusion of the affect component related to environmental literacy in children's picture books belonging to the early childhood period?
4. What is the level of inclusion of the behavior component related to environmental literacy in picture books of early childhood period?

### Method

This study, which aims to examine the picture books of early childhood according to the components of environmental literacy, was applied using document analysis, which is one of the qualitative research designs. The books were chosen using criterion sampling. The criteria for the selection are having picture books belonging to early childhood, addressing environmental and nature issues, first editions to be in 2020 and 2021. 22 children's picture books were determined in accordance with the determined criteria. After examining the obtained books, 4 of the books were not included in the data source of the study since they did not appeal to early childhood children, and the other 3 were handled for totally didactic purposes without including fiction. In this context, a total of 15 children's picture books were examined. The data of the research were collected through the "Book Imprint Form" and "Book Analysis Form According to the Components of

Environmental Literacy". The "Book Imprint Form" includes the titles of the examined books, the name of the author, the publisher and the year of publication. The "Book Analysis Form According to the Components of Environmental Literacy", which is the other data collection tool of the research, was created by the researchers by analyzing the environmental literacy components in the field. The books within the scope of the research were analyzed in the "Book Analysis Form According to the Components of Environmental Literacy" under the headings of frequency, percentage and example expression. In this context, the Book Analysis Form According to the Components of Environmental Literacy consists of 3 main components and 10 sub-themes within the framework of the developmental characteristics of preschool children and the studies conducted in the literature.

## **Results**

When the findings were evaluated in general, it was observed that 50% of the environmental literacy components are included in the examined books "affection", 33% "knowledge" and 17% "behavior". It was concluded that among the environmental literacy components, the sub-theme of the "knowledge" component, "ecological knowledge" (f=173), was the most used in the examined books. On the other hand, it was observed that in the pictured children's books analyzed, the least place was given to "providing sustainability" (f=28), which is the sub-theme of the "behavior" component of environmental literacy. Moreover, in the children's picture books examined within the scope of the research, it was observed that "creating a solution" (f=40), which is the sub-theme of the "behavior" component of the environmental literacy components, is one of the least included sub-themes.

## **Discussion**

According to findings of this research, the pictured children's books analyzed have consisted of 50% "emotion", 33% "knowledge" and 17% "behavior" from the angle of the environmental literacy components. In the literature, there are studies with similar characteristics to these results. For instance, in his study, Muthukrishnan (2019) examined the level of including eco-literacy sub-items in picture children's books containing eco-system concepts for primary school 1st graders (6-7 years old), respectively; cognition, emotion, action and spirit sub-items were included. In addition, in Erdoğan, Çoşkun and Uşak's (2011) study, which aims to analyze 10 classical works

selected from 100 Basic Works in terms of the main components of environmental literacy, it has been revealed that the main components of environmental knowledge, perception and environmentally responsible behaviors are included in the analyzed works, respectively. In this context, although the order in which the main component of knowledge and affect is included varies, the studies show that the main component of behavior is given the least place in the books examined. It can be said that this shows that high-level cognitive skills such as sustainability, tackling environmental problems, finding, and applying solutions to environmental problems are not sufficiently included in the books examined.

**ETİK BEYAN:** "Erken Çocukluk Dönemine Ait Resimli Çocuk Kitaplarının Çevre Okuryazarlığı Bileşenleri Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.